

FAVORISER LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES PROFESSEURS DU COLLÉGIAL



MICHELLE DESCHÊNES

Professeure
Collège O'Sullivan de Québec

PISTES DE RÉFLEXION ISSUES DE LA RECHERCHE

Le développement professionnel est un processus d'apprentissage à la fois individuel et social. D'un point de vue personnel, le praticien effectue une réflexion sur ses pratiques *dans* l'action, au moment où elle se déroule, et *sur* son action, à posteriori (Schön, 1994). Quant au volet social, la coopération, la collaboration et la culture collective s'avèrent des préalables à l'acquisition des connaissances par les praticiens (Hargreaves et Fullan, 1992). Orienté par des buts, des projets, des progrès et des valeurs, le processus est dynamique et continu, puisque les apprentissages peuvent être continuellement réinvestis dans des situations professionnelles. Il est aussi situé, car il se trouve contextualisé dans un milieu de travail (qui inclut notamment un environnement, des étudiants, des collègues, des supérieurs et d'autres acteurs du milieu). Il est par ailleurs soutenu par une éthique professionnelle et constitue une responsabilité partagée entre les praticiens et l'administration (Charlier et Dejean, 2010 ; Day, 1999). Le développement professionnel, chez les professeurs du collégial, est composé de la formation initiale disciplinaire et de la formation continue, tant disciplinaire, pédagogique que technologique, laquelle est alimentée aussi par la réflexion et les échanges avec les pairs (Daele, 2004 ; Day, 1999 ; Lieberman et Miller, 2001).

Comment les professeurs du collégial assurent-ils concrètement leur développement professionnel? Quels sont leurs besoins de formation et leurs préférences concernant les modalités des activités de développement professionnel? Quels défis et quels enjeux se présentent-ils à eux durant le processus? C'est ce que j'ai cherché à savoir dans le cadre d'une étude descriptive menée en 2017 auprès des collègues privés subventionnés (Deschênes, 2017)¹. Cette recherche avait aussi pour objectif de diffuser le portrait obtenu dans le réseau collégial, puisque, « 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, [est] fortement souhaitable » (CSE, 2000, p. 64). Les lignes qui suivent présentent ce portrait qui se décline en six pistes de réflexion destinées aux différents intervenants concernés par la question du développement professionnel des professeurs du collégial.

► LES CONNAISSANCES ET LES COMPÉTENCES POUR ENSEIGNER UNE DISCIPLINE

Les professeurs du collégial doivent accomplir des tâches réparties selon 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). Ces tâches impliquent de sélectionner et d'organiser les contenus, de planifier l'intervention pédagogique, de concevoir des situations d'apprentissage, d'élaborer du matériel didactique, d'évaluer les acquis, de communiquer et de collaborer, de participer à des comités et à des groupes de travail, et, enfin, de

contribuer à la vie départementale et à la vie institutionnelle (Laliberté et Dorais, 1999). 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 professeurs du collégial, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 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 professeurs doivent être ouverts aux autres champs du savoir. Quant aux moyens d'acquérir ou d'améliorer des compétences pédagogiques, le CSE (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. Le développement professionnel des professeurs du collégial constitue donc un enjeu de taille: il importe d'examiner les façons de le favoriser.

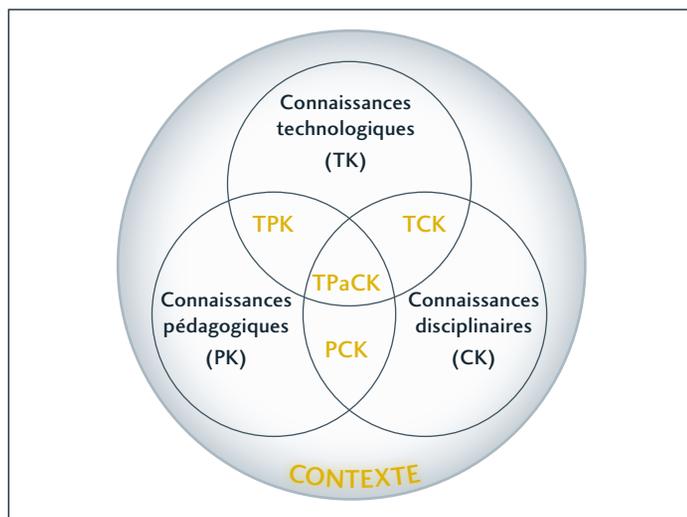
Afin d'étudier les besoins et les intérêts de perfectionnement des professeurs, je me suis basée sur le *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPaCK), un modèle de Mishra et Koehler (2006). Illustré à la [figure 1](#), le TPaCK est un cadre qui décrit les différents types de connaissances requises pour qu'un professeur puisse bien intégrer les technologies en éducation (Koehler et collab., 2014), sans toutefois se limiter à l'aspect technologique. Il a l'avantage d'illustrer les intersections entre les différents thèmes du développement professionnel, plutôt que de les traiter de façon indépendante.

¹ Cette recherche a été financée par le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie du Québec dans le cadre du Programme de recherche et d'expérimentation pédagogiques (PREP) de l'Association des collèges privés du Québec (AC PQ).



FIGURE 1

LE MODÈLE TPaCK*



* Source: Mishra et Koehler, 2006

Chacune des régions du diagramme correspond à un type de connaissances (Koehler et collab., 2014). Les trois grands ensembles sont ainsi définis :

- **Connaissances disciplinaires (CK, pour Content Knowledge) :** contenus et concepts liés à la discipline d'enseignement.
- **Connaissances pédagogiques (PK, pour Pedagogical Knowledge) :** pratiques, stratégies et méthodes favorisant l'apprentissage chez les étudiants.
- **Connaissances technologiques (TK, pour Technological Knowledge) :** utilisation des technologies par les professeurs.

Les intersections entre deux ensembles définissent trois régions :

- **Intersection entre les connaissances disciplinaires et les connaissances pédagogiques (PCK) :** 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. Il s'agit en fait de la didactique.
- **Intersection entre les connaissances disciplinaires et les connaissances technologiques (TCK) :** représentation des contenus disciplinaires soutenus et approfondis par la technologie.
- **Intersection entre les connaissances pédagogiques et technologiques (TPK) :** compréhension de la façon dont la technologie peut être utilisée dans un contexte pédagogique.

Finalement, l'intersection des trois ensembles, le *Technological Pedagogical Content Knowledge (TPaCK)*, rassemble les connaissances permettant aux professeurs d'élaborer des stratégies d'enseignement et d'apprentissage adaptées aux contenus, en tirant profit des technologies, lorsque requises, et ce, en fonction du contexte dans lequel ils évoluent.

DES PISTES POUR FAVORISER LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Pour la recherche, inspirée de ce cadre conceptuel, j'ai conçu deux questionnaires², l'un à l'attention de la direction des collèges et l'autre à l'attention des professeurs. En tout, ce sont 12 collèges privés francophones qui ont participé à l'étude, dont un membre de la direction pour chacun des collèges et 120 professeurs en provenance d'une variété de programmes techniques et préuniversitaires³.

J'ai analysé les réponses et comparé les points de vue pour en arriver aux six pistes de réflexion que voici :

1. Poursuivre le développement professionnel en lien avec l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC).
2. Prévoir des mécanismes d'accompagnement pour les professeurs entre les formations.
3. Proposer des activités de rétroaction par les pairs.
4. Équilibrer les activités individuelles et les activités collectives.
5. Reconnaître les démarches de développement professionnel des professeurs.
6. Privilégier des plans de perfectionnement personnalisés fondés sur des objectifs déterminés par les professeurs.

² Malgré que les questionnaires aient été soumis à une préexpérimentation comportant plusieurs validations jusqu'à l'atteinte d'une version qui convenait aux objectifs poursuivis, certaines questions ou leur formulation ont pu induire un biais relatif au phénomène de désirabilité sociale.

³ Il s'agissait d'un échantillonnage volontaire, ce qui a pu introduire d'autres biais. Considérant le temps requis pour répondre au questionnaire, il y a fort à parier que les répondants qui l'ont rempli étaient particulièrement intéressés par la question du développement professionnel. Toutefois, tous les professeurs 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 des données, le lecteur est donc invité à la prudence.



1. POURSUIVRE LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL EN LIEN AVEC L'INTÉGRATION DES TIC

Les quatre types de connaissances jugés prioritaires par les professeurs, que ce soit en fonction de leurs besoins ou selon leur intérêt à en apprendre davantage, sont ceux en lien avec les technologies (TK, TCK, TPK et TPaCK). Il appert nécessaire de poursuivre les initiatives visant le développement des compétences TIC des professeurs. Le perfectionnement de nature technologique devrait aussi être prévu en fonction des intersections avec les connaissances disciplinaires et pédagogiques. L'EduSummIT, une communauté mondiale de chercheurs, de décideurs et d'éducateurs engagés à soutenir l'intégration efficace des TIC en éducation, reconnaît que le déploiement de solutions technologiques en éducation n'est pas suffisant et qu'il faut s'assurer que les professeurs soient compétents dans l'utilisation de ces technologies (Albion et collab., 2015). Un groupe de travail sur le développement professionnel qui s'est réuni lors du EDUsummIT de 2011 avait d'ailleurs insisté sur le fait que les professeurs doivent être mieux préparés à utiliser les technologies pour promouvoir les apprentissages du 21^e siècle qui sont constitués de 11 habiletés regroupées selon 4 thèmes : les façons de penser, les façons de travailler, les outils pour communiquer et collaborer ainsi que les moyens pour agir comme citoyen (Binkley et collab., 2012).

Les compétences technologiques des professeurs représentent un cas particulier : les technologies sont liées à la fois à des compétences à acquérir de même qu'aux moyens de les acquérir. Laferrière suggère que le fait de participer à une communauté de pratique en ligne ou à un réseau de professeurs sur les usages des technologies permet à la fois « d'apprendre sur ces technologies et d'apprendre à faire apprendre avec ces technologies » (2015, p. 8)⁴.

Suggestions de lecture pour approfondir la piste 1

CABOT, I. et M.-C. LÉVESQUE. « Avec les TIC, ça clique ! Stimuler l'intérêt des collégiens par l'intégration des TIC en classe », *Pédagogie collégiale*, vol. 28, n° 1, 2014, p. 18-23 [aqpc.qc.ca/revue/article/avec-tic-ca-clique-stimuler-interet-des-collegiens-par-integration-des-tic-en-classe].

Une importante méta-recherche, menée par Christian Barrette pour le compte de l'Association pour la recherche collégiale (ARC), a donné lieu à un bilan des recherches réalisées dans les collèges jusqu'en 2003 à l'égard de l'efficacité des TIC en contexte d'enseignement et d'apprentissage. Plusieurs articles découlant de cette méta-recherche et de ses suites ont été publiés dans le cadre d'un dossier thématique paru dans *Pédagogie collégiale* en 2011 [aqpc.qc.ca/revue-volumes/ete-2011].

2. PRÉVOIR DES MÉCANISMES D'ACCOMPAGNEMENT POUR LES PROFESSEURS ENTRE LES FORMATIONS

La majorité des professeurs a mentionné préférer les séances de formation d'une demi-journée. Malheureusement, il est reconnu que les activités de formation de courte durée et effectuées de façon ponctuelle n'auraient que peu de répercussions sur les pratiques (Raymond, 1998), à moins que des mécanismes de perfectionnement appropriés soient prévus pour maximiser les retombées, tel l'accompagnement des professeurs (Lafortune et Martin, 2004 ; St-Germain et Labilloy, 2016). Lafortune précise qu'« un soutien s'avère nécessaire sous la forme d'un accompagnement des enseignantes et des enseignants afin de progresser dans la construction de [nouvelles pratiques], de faire émerger les cohérences (ou incohérences) et les prises de conscience, mais également pour provoquer la discussion au sujet des inquiétudes latentes » (2002, p. 71).

Le développement professionnel des professeurs du collégial constitue un enjeu de taille : il importe d'examiner les façons de le favoriser.

Un accompagnement serait aussi envisageable en ligne, grâce aux moyens de communication synchrones et asynchrones. Cette dernière modalité est à considérer, car c'est au-delà de 60 % des répondants qui ont mentionné préférer le perfectionnement en ligne ou ne pas avoir de préférence quant au mode de perfectionnement.

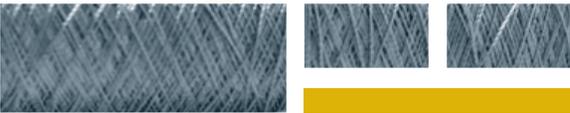
Suggestions de lecture pour approfondir la piste 2

LAFORTUNE, L. « Une pratique réflexive pour accompagner l'évaluation », *Québec français*, n° 127, automne 2002, p. 71-73 [erudit.org/en/journals/qf/2002-n127-qf1191933/55818ac.pdf].

ROYAL, L. et M. LAVOIE. « Accompagner le développement professionnel », *Le Réseau ÉdCan*, 24 novembre 2014 [wedcan.ca/articles/accompagner-le-developpement-professionnel/?lang=fr].

ST-GERMAIN, M. et D. LABILLOIS. « Cinq gestes pour bien accompagner le changement », *Pédagogie collégiale*, vol. 30, n° 3, printemps 2016, p. 25-33 [aqpc.qc.ca/revue/article/cinq-gestes-pour-bien-accompagner-changement].

⁴ Les suggestions de lecture ont été sélectionnées par la rédactrice en chef de concert avec l'auteur du texte.



3. PROPOSER DES ACTIVITÉS DE RÉTROACTION PAR LES PAIRS

Les professeurs ont été invités à indiquer les activités de développement professionnel auxquelles ils ont participé l'année précédant l'étude et celles qu'ils prévoient privilégier l'année suivante. La comparaison des deux listes a fait émerger de nouvelles activités qu'ils désirent expérimenter :

- Participer à une journée thématique à l'extérieur du collège.
- Participer à un congrès.
- Obtenir une évaluation de ses pairs professeurs.
- Assister à une conférence organisée dans son collège.
- Participer à un atelier de formation animé par un collègue.

En comparant avec les réponses des directions, j'ai constaté que l'évaluation par des pairs est la seule activité qui n'est pas obligatoire ou encouragée par les directions des collèges. L'observation d'un professeur en action constitue pourtant un moyen efficace pour amorcer une analyse réflexive de ses pratiques (Education World, s.d.). Les professeurs qui veulent améliorer leurs pratiques pédagogiques par l'observation en classe doivent toutefois « avoir une certaine dose de confiance en soi, apprivoiser leur image, prendre conscience de leurs bons et de leurs moins bons coups avant d'être en mesure de partager le vécu de la classe avec un pair » (Lefebvre, 2013, p. 25). Si un professeur ne se sent pas à l'aise d'être évalué par un pair, il pourrait envisager d'enregistrer sur vidéo une séance d'enseignement et de s'autoévaluer lui-même à l'aide d'une grille d'analyse.

Suggestions de lecture pour approfondir la piste 3

DAELE, A. « Observer en classe », *Pédagogie universitaire – Enseigner et Apprendre en Enseignement Supérieur*, Ressources pour le conseil et la formation pédagogique dans l'enseignement supérieur, 13 mai 2009 [pedagogieuniversitaire.wordpress.com/2009/05/13/observer-en-classe].

DUBÉ, J.-S. « L'observation de l'enseignement par les pairs à la Faculté des sciences », *Ça se passe chez nous – Perspectives SSF*, Université de Sherbrooke, mai 2014 [usherbrooke.ca/ssf/veille/perspectives-ssf/numeros-precedents/mai-2014/ca-se-passe-chez-nous/observation-de-lenseignement-par-les-pairs-a-la-faculte-des-sciences].

LEFEBVRE, J. « Un dispositif en soutien au développement de la pratique réflexive enseignante », *Pédagogie collégiale*, vol. 26, n° 4, été 2013, p. 23-27 [aqpc.qc.ca/revue/article/un-dispositif-en-soutien-au-developpement-pratique-reflexive-enseignante].

4. ÉQUILIBRER LES ACTIVITÉS INDIVIDUELLES ET LES ACTIVITÉS COLLECTIVES

Sans nier l'intérêt du processus individuel du développement professionnel, où les pratiques de chacun se développent par l'expérience en classe, nous devrions considérer que les savoirs professionnels de plus haut niveau se construisent dans un processus dialectique de réflexion et d'élaboration au sein d'un groupe (Keiny, 1996) et que l'apprentissage de la pratique devrait être vu comme un effort individuel, socialement et culturellement situé (Hadar et Brody, 2010). Il y a donc une relation entre les deux contextes interdépendants, individuel (la pratique en classe) et social (le groupe réflexif), dans laquelle le professeur se situe par un double lien : « la pratique suscite la réflexion qui est relayée au sein du groupe par l'enseignant, et le groupe construit et suggère des actions qui sont expérimentées et mises en œuvre en salle de classe » (Daele, 2004, p. 20).

Les professeurs ont estimé à un peu moins de 45 % la portion du développement professionnel qu'ils réalisent de manière collective. Plus des deux tiers se disent satisfaits de cette répartition entre les occasions individuelles et collectives de développement professionnel. Ceux qui ne sont pas satisfaits de leur situation préféreraient majoritairement que le développement professionnel se déroule davantage de façon collective. À peine 6 % des répondants opteraient pour que leur développement professionnel soit plus individuel. Quand les professeurs ont été invités à indiquer avec quels intervenants ils appréciaient se perfectionner, les plus populaires ont été, dans l'ordre : de façon individuelle (96 %) ⁵, avec des professeurs du collégial de la même discipline (83 %), avec des professionnels de la discipline dans laquelle ils enseignent (73 %), avec des professeurs du collégial d'autres disciplines (58 %). Il semble que ce soit l'aspect disciplinaire qui retienne le plus l'intérêt des professeurs quant aux intervenants avec qui ils préfèrent se perfectionner.

Suggestions de lecture pour approfondir la piste 4

BÉLANGER, D.-C. « De la compétence collective dans les équipes éducatives au collégial », *Pédagogie collégiale*, vol. 23, n° 2, hiver 2010, p. 17-23 [aqpc.qc.ca/revue/article/competence-collective-dans-equipes-educatives-au-collegial].

... suite à la page suivante

⁵ Les réponses n'étant pas exclusives, les répondants pouvaient sélectionner autant de réponses qu'ils le souhaitaient. Si la proportion de professeurs appréciant se perfectionner de façon individuelle est très élevée, il importe de souligner que seulement 3 professeurs sur 120 n'ont indiqué que ce seul choix.



Suggestions de lecture pour approfondir la piste 4 (suite)

DESCHÊNES, M. « Comment utiliser les réseaux sociaux pour se développer professionnellement ? », *Pédagogie collégiale*, vol. 28, n° 2, hiver 2015, p. 5-11 [aqpc.qc.ca/revue/article/comment-utiliser-reseaux-sociaux-pour-se-developper-professionnellement].

LESSARD, C. « La formation à l'enseignement collégial: quelques réflexions en prolongement de l'avis du Conseil supérieur de l'éducation », *Pédagogie collégiale*, vol. 15, n° 1, octobre 2001, p. 4-9 [aqpc.qc.ca/revue/article/formation-enseignement-collegial-quelques-reflexions-en-prolongement-avis-conseil].

Les professeurs sont responsables d'assurer leur développement professionnel en s'engageant pleinement dans leur formation continue.

5. RECONNAITRE LES DÉMARCHES DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES PROFESSEURS

La question de la reconnaissance accordée par les directions de collèges aux démarches de développement professionnel des professeurs mérite qu'on s'y attarde, puisque 81 % des répondants ont indiqué qu'ils considéraient comme très importante ou assez importante cette reconnaissance. À l'instar de certaines activités de formation continue non créditée, les activités de développement professionnel axées sur la réflexion et les interactions auraient-elles davantage à être reconnues et, le cas échéant, selon quelles modalités? S'il semble peu probable que les collèges rémunèrent les professeurs pour échanger avec des pairs sur les réseaux sociaux, par exemple, il serait intéressant de vérifier si les directions sont disposées à reconnaître que les activités dans les contextes non formels et informels constituent des situations d'apprentissage, ou même à reconnaître les acquis des apprentissages qui s'y font. Il faudrait alors se pencher sur les moyens, pour les professeurs, de témoigner de leurs apprentissages, moyens que la direction jugerait recevables dans un processus de reconnaissance. Des initiatives en lien avec les badges numériques émergent dans certains établissements d'enseignement et il semble que ce soit une piste à explorer⁶. Par ailleurs, sachant que la moitié des répondants ont indiqué que la lourdeur de leur tâche était un frein à leur développement professionnel, il semble qu'accorder du temps aux démarches individuelles et collectives entreprises par les professeurs pourrait être une mesure de reconnaissance à privilégier. Concrètement, cela

pourrait s'incarner dans la planification, la réalisation et le suivi d'un plan de perfectionnement personnalisé, ce que nous aborderons au point suivant.

Suggestions de lecture pour approfondir la piste 5

BOURGEOIS, N. et F. VASSEUR. « L'insertion professionnelle des enseignants du collégial: un cadre de référence pour la construction d'espaces de développement », *Pédagogie collégiale*, vol. 25, n° 2, hiver 2012, p. 24-30 [aqpc.qc.ca/revue/article/insertion-professionnelle-des-enseignants-collegial-un-cadre-reference-pour].

LUSSIER, S. et K. TREMBLAY. « L'insertion professionnelle: l'expérience du Collège de Maisonneuve », *Pédagogie collégiale*, vol. 26, n° 4, été 2013, p. 4-10 [aqpc.qc.ca/revue/article/insertion-professionnelle-experience-college-maisonneuve].

MOISAN, R. « Faire reconnaître ses acquis d'expérience dans le cadre d'un diplôme à PERFORMA: un processus accessible pour le personnel enseignant », *Pédagogie collégiale*, vol. 27, n° 3, printemps 2014, p. 26-30 [aqpc.qc.ca/revue/article/faire-reconnaitre-ses-acquis-experience-dans-cadre-un-diplome-performa-un-processus].

6. PRIVILÉGIER DES PLANS DE PERFECTIONNEMENT PERSONNALISÉS FONDÉS SUR DES OBJECTIFS DÉTERMINÉS PAR LES PROFESSEURS

Les professeurs participant à la recherche ont autoévalué leur niveau de maîtrise (partiel, fonctionnel ou supérieur) de chacun des types de savoirs du TPACK. Ils ont également indiqué si ce niveau de maîtrise les satisfaisait ou non, les réponses ouvrant la porte ici à de potentiels besoins de formation. Outre le peu de temps disponible, un des freins au développement professionnel mentionnés par les professeurs le plus souvent cité (61 %) est le manque d'adéquation entre les thèmes des activités qui leur sont proposées et leurs besoins professionnels. Chacun des questionnaires de la collecte de données invitait les professeurs et les directions à prioriser les thèmes de perfectionnement en fonction des besoins et des intérêts; ces thèmes découlaient du modèle TPACK.

⁶ Pour en connaître davantage sur les badges numériques dans un contexte de développement professionnel, le lecteur pourra consulter l'article sur l'initiative de CADRE21, destinée aux enseignants du primaire et du secondaire [badgenumerique.com/2017/03/cadre-21-developpement-professionnel-des-enseignants] ou l'article présentant deux projets de badges numériques qui ont actuellement cours dans le réseau collégial, un en lien avec le Profil TIC des étudiants du collégial et un autre à la formation continue (non créditée) au Cégep régional de Lanaudière [reptic.qc.ca/les-projets-de-badge-numerique-dans-le-reseau-collegial-aspects-pedagogiques-et-technologiques].



En comparant les points de vue de la direction et des professeurs, j'ai constaté que :

- les connaissances que la direction juge prioritaires et pour lesquelles elle a tendance à organiser des formations, les connaissances pédagogiques, sont celles que les professeurs ont dit maîtriser généralement de façon fonctionnelle ou supérieure ;
- les connaissances pour lesquelles le plus grand nombre de professeurs ont manifesté de l'intérêt 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.

Bien qu'il soit plus commode pour les collègues d'offrir des occasions de développement professionnel qui s'adressent à l'ensemble des professeurs, je propose d'explorer la possibilité de privilégier des plans de perfectionnement personnalisés⁷ misant sur l'exercice d'agentivité des professeurs. L'agentivité est définie comme la capacité de l'apprenant (ici, le professeur dans un contexte de développement professionnel) à définir et à poursuivre des objectifs d'apprentissage.

Lorsqu'ils ont été invités à indiquer s'ils s'étaient fixé un objectif d'apprentissage pour la session, 68 % des professeurs ont répondu positivement. En parallèle, nous avons demandé aux répondants de la direction des collègues dans quelle proportion ils estimaient que les professeurs se fixaient des objectifs. En analysant les données de chacun des collègues, j'ai observé que la grande majorité a mentionné ne pas le savoir ou a sous-estimé la proportion des professeurs qui ont inscrit un objectif qu'ils s'étaient fixé. Dans ce contexte, il paraît difficile pour la direction des collègues de mettre à la disposition des professeurs les ressources leur permettant d'atteindre leurs objectifs. C'est pourquoi il est essentiel que les objectifs de développement professionnel que se fixent les professeurs soient communiqués à la fois :

- à leur direction et aux autres intervenants concernés par le développement professionnel, comme les conseillers pédagogiques, pour que les collègues soient en mesure de soutenir l'autonomie des professeurs, qui implique qu'un supérieur se rallie à leurs objectifs (Deci et Ryan, 2008) ;
- à d'autres professeurs, afin de permettre de se lier à ceux qui auraient des objectifs similaires (pour apprendre ensemble, avec eux) ou qui auraient réussi à atteindre des objectifs similaires (pour apprendre d'eux).

En misant sur le numérique, les collègues pourraient faciliter la communication des objectifs de chacun, notamment par une plateforme interactive de type tableau de bord basée sur

l'agentivité, à développer, qui présenterait aux professeurs les ressources étant les plus susceptibles de contribuer à l'atteinte de leurs objectifs, dans le respect de leurs profils, de leurs besoins, de leurs intérêts et de leurs préférences. Une telle plateforme permettrait aussi de cibler les intervenants pouvant les aider ou les accompagner dans leurs apprentissages, ou encore de les mettre en réseau avec des pairs partageant les mêmes objectifs. Si plus de quatre professeurs sur cinq ont dit apprécier apprendre avec des collègues de leur discipline, l'utilisation du numérique permettrait de surcroît de soutenir leurs échanges et leurs apprentissages avec des professeurs de leur discipline, mais provenant d'autres collèges.

Suggestion de lecture pour approfondir la piste 6

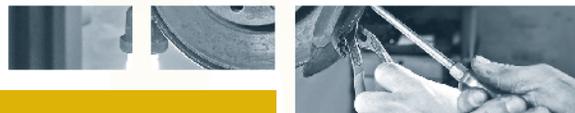
DESCHÊNES, M. « L'agentivité », *Interactive*, 26 février 2016 [interactive.ca/2016/02/lagentivite].

CONCLUSION

Les professeurs sont responsables d'assurer leur développement professionnel en s'engageant pleinement dans leur formation continue (Butler-Kisber et Crespo, 2006 ; Mandeville, 2001). Cet engagement doit se réaliser sur les plans de l'investissement (y 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).

Développer des outils afin de prendre le pouls des professeurs (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), de façon plus continue, permettrait de favoriser, à long terme, une meilleure adéquation entre les besoins des praticiens et les occasions offertes par les collègues et les organismes du réseau collégial. Il s'agit là d'un enjeu que j'ai souligné à plusieurs reprises dans mon rapport de recherche et c'est la raison pour laquelle j'en fais un objectif prioritaire dans les suites de ce projet. ◆

⁷ Par « personnalisés », j'entends « adaptés à chaque professeur ». Je ne propose pas que les plans soient forcément individualisés, au contraire, ils gagneraient à inclure une portion collective, comme je l'ai soulevé au quatrième point.



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ALBION, P. et collab. *Working Group 3: Professional Development for Policymakers, School Leaders and Teachers*, communication présentée à l'EDUsumMIT 2015, Bangkok, Thailand, septembre 2015.

BINKLEY, M. et collab. «Defining Twenty-First Century Skills», dans GRIFFIN, P., B. MCGAW, et E. CARE (dir.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*, Dordrecht, Springer Netherlands, 2012, p. 17-66.

CENTRE DE TRANSFERT POUR LA RÉUSSITE ÉDUCATION DU QUÉBEC (CTREQ). «Pour un développement professionnel efficace», s. d. [ctreq.qc.ca/pour-un-developpement-professionnel-efficace].

CHARLIER, E. et K. DEJEAN. *Accompagnement des nouveaux enseignants*, Chasseneuil, École supérieure de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2010.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *La formation du personnel enseignant du collégial: un projet collectif enraciné dans le milieu*, Québec, Gouvernement du Québec, 2000 [cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/form_col.pdf].

DAELE, A. *Développement professionnel des enseignants dans un contexte de participation à une communauté virtuelle: une étude exploratoire*, rapport de recherche du diplôme d'études approfondies en Sciences de l'éducation, Belgique, Université catholique de Louvain, 2004.

DAY, C. *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*, Londres, Falmer Press, 1999.

DECI, E. L. et R. M. RYAN. «Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie», *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, vol. 49, n° 1, 2008, p. 24-34.

DESCHÊNES, M. *Le développement professionnel des enseignants: portrait de la situation dans les collèges privés subventionnés du Québec*, rapport de recherche subventionnée par l'Association des collèges privés du Québec, Québec, Collège O'Sullivan de Québec, 2017 [interactive.ca/portrait].

EDUCATION WORLD. «Teachers Observing Teachers: A Professional Development Tool for Every School», s. d. [educationworld.com/a_admin/admin/admin297.shtml].

HADAR, L. et D. BRODY. «From isolation to symphonic harmony: Building a professional development community among teacher educator», *Teaching and Teacher Education*, vol. 26, 2010, p. 1641-1651.

HARGREAVES, A. et M. G. FULLAN. *Understanding Teacher Development*, New York, Teachers College Press, 1992.

KEINY, S. «A community of Learners: promoting teachers to become learners», *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, vol. 2, n° 2, 1996, p. 243-272.

KOEHLER, M. J. et collab. «The Technological Pedagogical Content Knowledge Framework», dans SPECTOR, J. M. et collab. (dir.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*, 4^e édition, New York, Springer, 2014, p. 101-111.

LAFERRIÈRE, T. *Proposition à la Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire (DFTPS)*, document inédit, 2015.

LAFORTUNE, L. «Une pratique réflexive pour accompagner l'évaluation», *Québec français*, n° 127, automne 2002, p. 71-73 [erudit.org/en/journals/qf/2002-n127-qr1191933/55818ac.pdf].

LAFORTUNE, L. et D. MARTIN. «L'accompagnement: processus de coconstruction et culture pédagogique», dans L'HOSTIE, M. et L. P. BOUCHER (dir.), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2004, p. 47-62.

LEFEBVRE, J. «Un dispositif en soutien au développement de la pratique réflexive enseignante», *Pédagogie collégiale*, vol. 26, n° 4, été 2013, p. 23-27 [aqpc.qc.ca/revue/article/un-dispositif-en-soutien-au-developpement-pratique-reflexive-enseignante].

LIEBERMAN, A. et L. MILLER. *Teachers caught in the Action. Professional Development that Matters*, New York, Teachers College Press, 2001.

MISHRA, P. et M. J. KOEHLER. «Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge», *Teachers College Record*, vol. 108, n° 6, 2006, p. 1017-1054.

RAYMOND, D. «Accroître son effet-enseignant dans un processus de développement professionnel», *Vie pédagogique*, vol. 107, 1998, p. 33-37.

SCHÖN, D. A. *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Éditions Logiques, 1994.

ST-GERMAIN, M. et D. LABILLOIS. «Cinq gestes pour bien accompagner le changement», *Pédagogie collégiale*, vol. 30, n° 3, printemps 2016, p. 25-33 [aqpc.qc.ca/revue/article/cinq-gestes-pour-bien-accompagner-changement].

ST-PIERRE, L. et C. LISON. *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, 2009.

Michelle DESCHÊNES est professeure au collégial depuis plus de 12 ans et chargée de cours au DESS en enseignement collégial de Performa et de l'Université Laval. Elle est détentrice d'une maîtrise en technologie éducative et a fait un microprogramme de 2^e cycle en gestion des connaissances et en e-formation. Elle poursuit actuellement ses études au doctorat en technologie éducative en s'intéressant au développement professionnel des professeurs du collégial, en particulier à la mise à profit du numérique pour soutenir l'exercice d'agentivité.

mideschenes@osullivan-quebec.qc.ca

LE COMITÉ DE RÉDACTION ATTEND...

- ➔ vos propositions d'articles
- ➔ vos réactions aux textes publiés
- ➔ vos idées de sujets à aborder

revue@aqpc.qc.ca

Les textes soumis sont tous évalués par le comité de rédaction et ce dernier peut demander aux auteurs de modifier leur texte en vue de sa publication. Consultez les normes de publication sur le site Web de l'AQPC.

[aqpc.qc.ca/revue/soumettre-article]