

Cinq conditions essentielles pour planifier une activité de développement professionnel efficace pour le personnel éducatif

Marie-Pier Duchaine and Nancy Gaudreau

Volume 31, Number 1, 2023

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1112665ar>

DOI: <https://doi.org/10.18162/fp.2023.a277>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE)

ISSN

1718-8237 (print)

2368-9226 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this document

Duchaine, M.-P. & Gaudreau, N. (2023). Cinq conditions essentielles pour planifier une activité de développement professionnel efficace pour le personnel éducatif. *Formation et profession*, 31(1), 1–4.
<https://doi.org/10.18162/fp.2023.a277>

© Marie-Pier Duchaine et Nancy Gaudreau, 2024



This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

<https://www.erudit.org/en/>



Marie-Pier **Duchaine**
Université Laval (Canada)

Nancy **Gaudreau**
Université Laval (Canada)

Cinq conditions essentielles pour planifier une activité de développement professionnel efficace pour le personnel éducatif

doi: 10.18162/fp.2023.a277

CHRONIQUE • Formation des maîtres

À ce jour, il est bien connu que le développement professionnel (DP) du personnel éducatif représente une avenue fort prometteuse pour composer avec les défis quotidiens de la profession enseignante. En ce sens, maintes opportunités d'activités de DP sont offertes au personnel éducatif. Or, il semble que très peu produisent les effets escomptés. À ce sujet, certaines recherches révèlent que le DP du personnel éducatif est parfois freiné par des obstacles majeurs liés à l'activité en soi (p. ex., ne répond pas aux besoins de formation et aux attentes du personnel éducatif) et à des contraintes organisationnelles (p. ex., manque de temps, de ressources financières et humaines) (Darling-Hammond et al., 2017; Tooley et Connally, 2016). Dans cette lignée, l'avancement de la recherche a permis de recenser certaines conditions qui, lorsqu'elles sont respectées, soutiennent le DP du personnel éducatif et favorisent des retombées concrètes sur leurs pratiques professionnelles et sur la réussite des élèves. Cette chronique présente cinq ingrédients incontournables afin de planifier une activité de DP efficace pour le personnel éducatif, c'est-à-dire permettant de soutenir l'amélioration de leurs pratiques professionnelles et la réussite des élèves.

Considérer les besoins, les motivations et les attentes

Pour qu'une activité de DP soit porteuse de sens et produise des effets notables sur les pratiques professionnelles du personnel éducatif et la réussite des élèves, elle doit avant tout permettre de répondre aux besoins de formation de la clientèle cible. Ainsi, il s'avère essentiel de reconnaître au personnel éducatif le pouvoir de définir ses besoins de formation et de choisir les stratégies qui permettent d'y répondre. À ce sujet, considérant que la motivation intrinsèque constitue un préalable pour l'apprentissage des apprenants de tous âges (Hunzicker,

2011) et que le DP est une nécessité, mais également une responsabilité, le personnel éducatif devrait pouvoir participer aux activités de DP de manière volontaire et choisir ses occasions d'apprentissage en fonction des besoins qui émergent de ses expériences professionnelles (Korthagen, 2017; Whitworth et Chiu, 2015). En lui permettant de faire des choix et en soutenant sa pratique réflexive, les activités de DP sont susceptibles d'être plus significatives, motivantes et en cohérence avec ses attentes en matière d'objectifs, d'activités et de modalités d'apprentissage. Qui plus est, le personnel éducatif s'engagera plus activement dans une démarche de DP s'il est convaincu qu'elle lui permettra d'améliorer sa pratique et de répondre à un besoin réel qu'il a dûment identifié.

Offrir un contexte optimal et une durée suffisante

Pour que le personnel éducatif s'engage activement dans une activité de DP, il convient de porter une attention particulière au choix du moment, du lieu et au coût afin d'offrir un contexte de formation optimal. À cet égard, le contexte de la profession (p. ex., pénurie de main-d'œuvre, lourdeur de la tâche) ainsi que les ressources financières et humaines disponibles dans le milieu doivent être considérées et les activités de DP, planifiées en conséquence. De cette manière, les facteurs contextuels et organisationnels influencent le choix des modalités de DP favorables à l'engagement du personnel éducatif. Par exemple, dans un milieu où la libération du personnel éducatif est un enjeu, il serait judicieux de planifier les activités de formation lors des journées pédagogiques prévues au calendrier scolaire.

Il est aussi primordial que le DP s'inscrive dans un processus continu et cyclique pour permettre un changement de pratique. À cet égard, il émerge de la littérature un certain consensus selon lequel, pour qu'une activité de DP puisse être qualifiée d'efficace, elle doit totaliser minimalement 15 à 20 heures réparties sur plusieurs mois, voire une année scolaire (Darling-Hammond, et al., 2017). Il s'avère alors essentiel de prévoir des allers-retours entre la formation et la mise en pratique.

Prévoir des moments de collaboration et d'échange

La collaboration est un élément incontournable du DP du personnel éducatif. En fait, certaines recherches mettent de l'avant l'efficacité des activités de DP qui favorisent le soutien et la collaboration entre les pairs en prévoyant du mentorat, du coaching, des moments d'observation, de discussion, de partage, etc. (Darling-Hammond et al., 2017; Desimone, 2009). En échangeant et en discutant avec des collègues qui vivent des situations similaires, le personnel éducatif est témoin d'expériences de succès et est susceptible de développer de nouvelles stratégies. De plus, l'adoption d'une approche collaborative permettrait d'observer des changements de pratiques collectives au sein de l'école et aurait donc le potentiel de produire des effets positifs importants sur la réussite des élèves.

Offrir des opportunités de mise en pratique

Il est essentiel de planifier des occasions pour mettre à l'essai de nouvelles façons de faire ou encore mettre en pratique les nouvelles compétences afin de permettre au personnel éducatif de réinvestir leurs apprentissages, de vivre des expériences de succès en contexte réel et d'identifier des stratégies efficaces (Coldwell et Simkins, 2011). Pour ce faire, les activités de DP doivent être ancrées dans la pratique et être en lien avec la réalité d'enseignement et d'apprentissage. Qui plus est, les activités

d'expérimentation devraient toujours être suivies de rétroactions et de moments de réflexion sur les pratiques (Desimone, 2009).

Planifier un accompagnement personnalisé

L'accompagnement après une activité de formation permet de soutenir le personnel éducatif dans la mise en pratique des connaissances et des compétences acquises lors de la formation. À cet égard, les activités de DP qui prévoient l'accompagnement et le suivi nécessaire (p. ex., renforcements, rétroactions) sont plus susceptibles de produire des effets durables sur les pratiques professionnelles du personnel éducatif et, par le fait même, sur la réussite des élèves (Desimone, 2009; Wittorski, 2018). La personne qui accompagne fournit des conseils personnalisés, des mesures de suivi et soutient le développement et la mise en œuvre des compétences ciblées par l'activité de DP (Daigle et al., 2021). L'acte d'accompagnement est donc essentiel pour atteindre les objectifs de l'activité de DP et permettre le transfert des acquis vers la pratique (Prud'homme et al., 2011; Savoie-Zajc, 2010).

En terminant, il convient de mettre en lumière le rôle incontournable de la direction d'école dans la mise en œuvre des conditions nécessaires pour soutenir l'engagement du personnel éducatif dans une démarche de développement professionnel continu. En effet, le leadership pédagogique, le soutien, l'engagement et la disponibilité de la direction d'école, qui se traduisent entre autres par la mise à disposition des ressources nécessaires, constituent un élément déterminant pour la réussite d'une activité de DP. En tant que gestionnaire, c'est à l'équipe de direction qu'incombe la responsabilité de s'assurer que tout a été mis en œuvre au sein de son établissement pour soutenir le DP du personnel éducatif. Au-delà de cet aspect plus organisationnel, la direction d'école est aussi un acteur clé dans l'établissement d'un climat de confiance et de collaboration au sein de l'équipe-école, élément indispensable pour un DP efficace (Paquay, 2005).

Références

- Coldwell, M. et Simkins, T. (2011). Level models of continuing professional development evaluation: A grounded review and critique. *Professional Development in Education*, 37(1), 143-157. <https://doi.org/10.1080/19415257.2010.495497>
- Daigle, S., Bergeron, G., Gouin, J.-A., Gagnon, C. et Larivière-Durocher, G. (2021). L'accompagnement, une voie d'accès prioritaire au développement professionnel. Dans N. Gaudreau, N. Trépanier et S. Daigle (dir.), *Le développement professionnel en milieu éducatif: des pratiques favorisant la réussite et de bien-être* (p. 76-106). Presses de l'Université du Québec.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. et Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf
- Desimone, L. M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Hunzicker, J. (2011). Effective professional development for teachers: A checklist. *Professional Development in Education*, 37(2), 177-179.
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and teaching*, 23(4), 387-405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>

- Paquay, L. (2005). Vers quelles évaluations du personnel enseignant pour dynamiser leur développement professionnel et leur implication vers des résultats? *Recherche & formation*, 50(1), 55-74.
- Prud'homme, L., Dolbec, A. et Guay, M.-H. (2011). Le sens construit autour de la différenciation pédagogique dans le cadre d'une recherche-action-formation. *Éducation et francophonie*, 39(2), 165-188.
- Savoie-Zajc, L. (2010). Les dynamiques d'accompagnement dans la mise en place de communautés d'apprentissage de personnels scolaires. *Éducation et formation*, 293, 9-20.
- Tooley, M. et Connally, K. (2016). No Panacea: Diagnosing What Ails Teacher Professional Development before Reaching for Remedies. *New America*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED570895.pdf>
- Whitworth, B. A. et Chiu, J. L. (2015). Professional development and teacher change: The missing leadership link. *Journal of Science Teacher Education*, 26(2), 121-137. <https://doi.org/10.1007/s10972-014-9411-2>
- Wittorski, R. (2018). L'accompagnement et l'analyse des pratiques professionnelles : une professionnalisation croisée des individus, des activités et des organisations. Dans S. Boucenna, É. Charlier, A. Perréard-Vité et R. Wittorski (dir.), *L'accompagnement et l'analyse des pratiques professionnelles : des vecteurs de professionnalisation* (p. 143-154). Octarés.

Pour citer cet article

- Duchaine, M.-P. et Gaudrau, N. (2023). Cinq conditions essentielles pour planifier une activité de développement professionnel efficace pour le personnel éducatif [Chronique]. *Formation et profession*, 31(1), 1-4. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.a277>