

# Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

## **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**

### **Chercheur principal**

Mario Richard, Université TÉLUQ

### **Cochercheurs**

Isabelle Carignan, Université TÉLUQ

Clermont Gauthier, Université Laval

Steve Bissonnette, Université TÉLUQ

### **Assistants de recherche**

Yanik Simard, 3<sup>e</sup> cycle, Université Laval

Marilyn Baillargeon, 3<sup>e</sup> cycle, Université Laval

Myra Deraîche, 3<sup>e</sup> cycle, Université du Québec à Montréal

Gary Germeil, 3<sup>e</sup> cycle, Université TÉLUQ

### **Établissement gestionnaire de la subvention**

Université TÉLUQ

### **Numéro du projet de recherche**

2015-AP-187763

### **Titre de l'Action concertée**

Les approches et pratiques favorables à la Persévérance et réussite scolaires

### **Partenaire(s) de l'Action concertée**

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES)

Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC)

## **Section 3 – Rapport scientifique intégral**

### **Chercheur principal**

Mario Richard, Département Éducation, Université TÉLUQ

### **Co-chercheurs**

Isabelle Carignan, Département Éducation, Université TÉLUQ

Clermont Gauthier, Faculté d'éducation, Université Laval

Steve Bissonnette, Département Éducation, Université TÉLUQ

### **Établissement gestionnaire de la subvention**

Université TÉLUQ

### **Titre du projet de recherche**

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.

### **Numéro du projet de recherche**

2015— AP-187763

### **Titre de l'Action concertée**

Les approches et pratiques favorables à la Persévérance et réussite scolaires

### **Partenaires de l'Action concertée**

Le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec

Le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)

## TABLE DES MATIÈRES

<b>PARTIE A – CONTEXTE DE LA RECHERCHE</b>	<b>4</b>
1. Problématique	4
2. Question de recherche	6
3. Objectifs poursuivis	7
<b>PARTIE B – PISTES DE SOLUTION</b>	<b>8</b>
1. Auditoire cible	8
2. Signification des conclusions pour les décideurs, gestionnaires et intervenants	8
3. Retombées du projet de recherche	9
4. Limites du projet de recherche	10
5. Messages clés à l'intention des différents types d'auditoires visés	11
6. Les principales pistes de solution pour les gestionnaires	12
<b>PARTIE C – MÉTHODOLOGIE</b>	<b>14</b>
1. Approche méthodologique	14
<b>PARTIE D – RÉSULTATS</b>	<b>15</b>
1. Principaux résultats	15
2. Conclusion et pistes de solution	19
3. Principales contributions à l'avancement des connaissances	22
<b>PARTIE E – PISTES DE RECHERCHE</b>	<b>23</b>
<b>PARTIE F – RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE</b>	<b>25</b>

## LISTE DES TABLEAUX

<b>Tableau 1</b> :	Types d'études selon le degré de contrôle	33
<b>Tableau 2</b> :	Répartition des études du corpus classées selon les grilles d'analyse de LinguiSystems (2006) et Guskey (2000)	49
<b>Tableau 3</b> :	Répartition quantifiée des études du corpus classées selon les grilles d'analyse de LinguiSystems (2006) et Guskey (2000)	51
<b>Tableau 4</b> :	Le développement professionnel devrait viser explicitement à améliorer l'apprentissage des élèves et devrait être modulé à partir d'une évaluation systématique des résultats obtenus.	57
<b>Tableau 5</b> :	Les activités de développement professionnel devraient être étayées par des données probantes et animées par des spécialistes dont l'expertise est reconnue.	58
<b>Tableau 6</b> :	Le développement professionnel devrait prévoir une démarche d'accompagnement reposant sur le travail collaboratif.	59
<b>Tableau 7</b> :	Le développement professionnel devrait être distribué dans le temps.	60
<b>Tableau 8</b> :	Le développement professionnel des enseignants doit être soutenu par une direction faisant preuve de leadership pédagogique.	61

## PARTIE A – CONTEXTE DE LA RECHERCHE

### 1. *Problématique*

Dans la plupart des pays industrialisés, les dernières décennies ont été marquées par un important mouvement de réformes en éducation. Au-delà des réformes curriculaires, ce mouvement s'est appuyé particulièrement sur la formation continue des enseignants avec l'intention de modifier les pratiques pédagogiques en vue d'améliorer les apprentissages des élèves. De fait, 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). 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.

Paradoxalement, le ministère de l'Éducation du Québec qui misait, dès 1999, sur la formation continue en tant que fer de lance pour l'implantation du nouveau *Programme de formation de l'école québécoise* faisait en même temps le constat que, globalement, le perfectionnement des enseignants n'amenait pas de changements significatifs dans les interventions pédagogiques en classe. On attribuait alors cette situation au caractère morcelé et ponctuel de plusieurs activités de formation, qui ne reposaient pas sur une analyse préalable des besoins des enseignants et de l'école et qui ne prévoyaient pas de mesure de soutien au transfert en classe (MEQ, 1999). Or, selon l'avis portant sur le développement professionnel publié par le Conseil supérieur de l'éducation en 2014, il semble qu'encore aujourd'hui, les activités de perfectionnement restent trop souvent fragmentées et sans liens explicites avec les besoins professionnels et organisationnels des intervenants scolaires (CSE, 2014), et

ce, même si un consensus se dégage dans le milieu éducatif québécois sur l'importance de soutenir la mise en place de la formation continue des enseignants.

Les initiatives de développement professionnel des enseignants sont habituellement tributaires des politiques éducatives édictées par les autorités ministérielles (Swan Dagen et Bean, 2014). Par exemple, depuis 2008, le ministère de l'Éducation a ciblé l'amélioration de la gouvernance des commissions scolaires et la reddition de comptes en tant qu'avenues pour accroître la performance du système d'éducation. L'objectif visé est de diriger l'attention des acteurs du système sur les résultats recherchés et obtenus, avec l'intention d'encourager la mise en œuvre des actions qui favorisent la réussite et la persévérance scolaires (Collerette, 2010). Dans cette perspective, c'est le processus de développement professionnel de l'ensemble des intervenants scolaires qui est interpellé.

Dans les trente dernières années, nombreuses sont les études qui tendent à confirmer que le milieu scolaire disposerait d'un pouvoir important quant à la persévérance et la réussite des élèves (Education Trust, 2002; Hattie, 2009; Center for American Progress and the Education Trust, 2011; Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013). Dans ce contexte, compte tenu des données probantes qui soulignent notamment le rôle fondamental joué par la maîtrise de la langue d'enseignement au regard de la persévérance et de la réussite scolaires (Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2009; National Reading Panel, 2000), l'amélioration de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture du français s'avère l'une des interventions à prioriser pour le développement professionnel du corps enseignant. 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 afin de développer la littératie, qui représente la pierre angulaire de la réussite des élèves (Réseau canadien de recherche sur le langage et l’alphabétisation, 2009).

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, 2015b; Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013; Hargreaves, 2014), le développement professionnel s’avère alors un instrument de choix pour améliorer les interventions en littératie auprès des élèves. 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. Une ligne de force émerge actuellement des études sur le DP soulignant que, pour qu’elles puissent obtenir l’effet désiré, les activités de formation continue doivent respecter deux conditions essentielles : 1) proposer aux enseignants 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 (Guskey, 2000; Joyce et Showers, 2002; Yoon et al., 2007; Timperley et al., 2007; Guskey et Yoon, 2009; Wei et al., 2009; Bissonnette et Richard, 2010; DeMonte, 2013; Richard et Bissonnette, 2014 ; Cordingley et al., 2015).

## **2. Question de recherche**

À la lumière de ces deux conditions, nous avons effectué un examen systématique des études portant sur le développement professionnel des enseignants, en vue de répondre à la question de recherche 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 ? Afin d'être le plus exhaustif possible, nous avons recensé tant les études sur la formation continue des enseignants que celles portant sur le DP. En nous appuyant sur les travaux de Guskey (2000), nous considérons la formation continue comme une activité de développement professionnel qui se définit plus largement comme suit : « [i]l s'agit du 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).

### **3. Objectifs poursuivis**

Pour offrir des réponses documentées et éclairées à la question de recherche précitée, nous avons poursuivi les objectifs suivants :

**3.1.** Effectuer une recension systématique des écrits afin de répertorier les différents modèles de formation continue pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture aux niveaux préscolaire, primaire et secondaire.

**3.1.1.** Analyser le contenu des modèles de formation répertoriés afin de vérifier si les stratégies pédagogiques qu'ils recommandent s'appuient sur des données probantes.

**3.1.2.** Analyser la démarche andragogique mise en place par les modèles de formation répertoriés afin de vérifier si les modalités qu'ils proposent respectent les conditions permettant l'implantation d'un changement durable des pratiques pédagogiques chez les enseignants formés.

Sur la base de cette analyse :

**3.2.1.** Établir quels sont les modèles de formation les plus efficaces pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture;

**3.2.2.** Formuler des recommandations, tant sur le contenu des modèles de formation que sur la démarche andragogique qu'ils proposent, afin de fournir au milieu scolaire des balises pour maximiser l'impact de la formation continue en lecture et en écriture offerte aux enseignants.



## **PARTIE B – PISTES DE SOLUTION**

### **1. *Auditoire cible***

Les résultats de cette synthèse de connaissances devraient intéresser un large auditoire d'acteurs œuvrant à différents niveaux soit : a) les gestionnaires de l'éducation des différents paliers décisionnels, central (Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche), intermédiaire (commissions scolaires) et local (établissements scolaires); les intervenants en formation continue des enseignants, ainsi qu'en insertion professionnelle; c) les chercheurs s'intéressant au développement professionnel des intervenants scolaires et d) les enseignants eux-mêmes.

### **2. *Signification des conclusions pour les décideurs, gestionnaires et intervenants***

Deux conclusions principales émergent de ce projet de recherche. D'une part, bien que des études rigoureuses aient réussi à dégager des caractéristiques communes aux activités de formation continue les plus efficaces, l'insuffisance de données dans le domaine du DP ne nous permet pas d'établir, de manière probante et à large échelle, l'efficacité d'un modèle précis de formation des enseignants en littératie sur les résultats des élèves. D'autre part, et malgré ce constat, le développement professionnel des enseignants demeure l'un des meilleurs moyens dont dispose un système éducatif pour améliorer la qualité de l'enseignement offert aux élèves (Barber et Mourshed, 2007; Mourshed et al., 2010). Par conséquent, si les résultats ne sont pas au rendez-vous, ce n'est pas nécessairement le DP qu'il faille remettre en cause, mais bien le contenu ou la démarche de formation continue qui est proposée aux enseignants, ou dans certains cas, les deux (Guskey, 2000, 2014). Dans cette perspective, pour obtenir un meilleur impact sur les résultats des élèves, il faut

dépasser le stade du perfectionnement des enseignants pour implanter un véritable processus d'apprentissage professionnel, où l'ensemble des intervenants scolaires est sollicité et impliqué.

Pour avoir des retombées positives sur l'apprentissage des élèves, le développement professionnel ne peut se limiter à offrir individuellement aux enseignants des activités de perfectionnement composées d'une succession de formations ponctuelles, fragmentées et décontextualisées, sans suivi ou accompagnement. Il ressort de notre recherche que, pour être efficace, le DP doit plutôt être géré comme un processus d'apprentissage professionnel continu et itératif, systémique et enchâssé au contexte de la classe. Le DP doit également viser des objectifs explicitement liés aux résultats des élèves et reposer sur une démarche collaborative qui bénéficie du soutien organisationnel d'une direction faisant preuve de leadership pédagogique.

### ***3. Retombées du projet de recherche***

Dans la foulée de nos principales conclusions, malgré l'insuffisance de données probantes que nous avons constatée dans le domaine du développement professionnel en éducation, la littérature scientifique nous a quand même permis de mettre en lumière des pratiques inadéquates, des efforts inutiles et des résultats contradictoires dans les pratiques de formation continue des enseignants. Or, les résultats de notre projet de recherche montrent qu'au-delà des lacunes existant actuellement dans le format des activités de formation continue offertes dans le milieu scolaire québécois, il est possible d'améliorer significativement le processus de développement professionnel des enseignants en mettant en place des principes favorisant son efficacité. Ces cinq principes, que nous avons répertoriés en combinant plusieurs synthèses de recherches empiriques, fournissent aux différents acteurs du système éducatif des balises opérationnelles, ainsi que le rationnel qui les sous-tend, pour

valider l'efficacité des pratiques de DP existantes et procéder aux ajustements nécessaires, à partir de données probantes.

Prenant appui sur les travaux de Timperley (2011a), notre synthèse de recherches propose une vision du développement professionnel considéré comme un ensemble d'activités permettant aux enseignants de développer les habiletés, savoirs et expertise professionnels, dont l'apprentissage vient traduire les changements qui en résultent dans leur pratique professionnelle. En recadrant le DP dans une perspective d'apprentissage professionnel, il devient alors possible d'orienter les efforts d'amélioration des pratiques enseignantes de façon à ce que les enseignants se les approprient et en bénéficient, plutôt que de les subir. En mettant l'accent sur le recours aux données pour valider ce processus d'apprentissage professionnel, autant celles recueillies auprès des élèves à la suite des modifications des pratiques enseignantes que celles provenant des recherches rigoureuses sur lesquelles elles reposent, notre étude propose une véritable démarche de professionnalisation de l'enseignement.

#### ***4. Limites du projet de recherche***

Les études que nous avons consultées pour réaliser cette synthèse de recherches nous ont permis de répertorier des principes qui, lorsqu'ils sont respectés, peuvent avoir un effet important sur les pratiques enseignantes et les résultats des élèves. Les gains obtenus avec ces élèves sont le résultat de profonds changements dans la façon de concevoir le développement professionnel des enseignants, l'accompagnement des directions d'école et les pratiques enseignantes en classe. Il s'agit de passer d'activités de perfectionnement où l'on ne demande aux enseignants que de participer, à un processus d'apprentissage professionnel à l'intérieur duquel ils s'engagent dans une démarche réflexive d'investigation dont l'objet d'analyse est le

résultat des élèves et les pratiques mises en place en classe pour les obtenir (Timperley et al., 2007; Timperley, 2011d). Ces principes ont été répertoriés et implantés dans des systèmes scolaires comme la Nouvelle-Zélande, Singapour, ou plus près de nous, l'Ontario, dont les politiques éducatives sont beaucoup plus centralisatrices. Pour être implantés adéquatement, ces principes de développement professionnel ont donc bénéficié d'un alignement des orientations au niveau des différents paliers décisionnels. Ce mode de fonctionnement n'existe pas au Québec puisque l'on privilégie plutôt les initiatives locales. Bien que les commissions scolaires québécoises disposent d'une certaine latitude pour favoriser l'harmonisation des pratiques des écoles sur leur territoire, elles ne peuvent s'appuyer, comme les conseils scolaires ontariens, sur une approche plus centralisée du développement professionnel qui est régie par l'Ordre des enseignants de l'Ontario. Dans cette province, l'Ordre des enseignants joue un rôle d'interface entre le ministère de l'Éducation de l'Ontario (MÉO) et les instances syndicales. Comme le soulignent, à juste titre, Moldoveanu, Dubé et Dufour (2014) dans leur synthèse de recherches sur l'accompagnement des enseignants, ce troisième joueur n'existe pas au Québec, ce qui modifie significativement les rapports de pouvoir entre les acteurs du milieu de l'éducation, particulièrement en ce qui a trait aux problématiques liées à l'autonomie professionnelle du personnel enseignant. Dans ces conditions, ceci constitue une limite au transfert dans le contexte scolaire québécois des principes d'efficacité du développement professionnel que nous avons répertoriés.

##### ***5. Messages clés à l'intention des différents types d'auditoires visés***

Nous énumérons ci-dessous les cinq principes favorisant l'efficacité du développement professionnel que nous avons répertoriés à partir de la synthèse des recherches que nous avons recensées. Ces principes constituent les messages clés de notre étude.

1. Le développement professionnel devrait viser explicitement à améliorer l'apprentissage des élèves et devrait être modulé à partir d'une évaluation systématique des résultats obtenus.
2. Les activités de développement professionnel devraient être étayées par des données probantes et animées par des spécialistes dont l'expertise est reconnue.
3. Le développement professionnel devrait prévoir une démarche d'accompagnement reposant sur le travail collaboratif.
4. Le développement professionnel devrait être distribué dans le temps.
5. Le développement professionnel des enseignants doit être soutenu par une direction faisant preuve de leadership pédagogique.

Ces principes sont expliqués et le rationnel sous-jacent est présenté dans la section 1.2 de la partie D de ce rapport présentant les résultats. Enfin, le lecteur est invité à consulter l'annexe 3 pour prendre connaissance des messages spécifiquement reliés à l'implantation de chacun des cinq principes à l'intention des gestionnaires scolaires, des enseignants et des experts-conseils responsables d'offrir des activités de développement professionnel aux enseignants.

## ***6. Les principales pistes de solution pour les gestionnaires***

Étant donné que nous disposons désormais d'une base de connaissances suffisamment robuste sur les pratiques les plus efficaces (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013), le plus grand défi lié à l'amélioration de l'enseignement repose davantage sur la mise en place d'une structure favorisant la dissémination de ces pratiques gagnantes dans les écoles québécoises. Dans cette perspective, pour soutenir l'implantation des cinq principes favorisant l'efficacité du développement professionnel, à l'instar de Moldoveanu, Dubé et Dufour (2014), nous proposons l'élaboration et la mise en place d'une politique provinciale harmonisée de soutien à l'apprentissage des intervenants scolaires. Cette politique servirait de cadre de référence à un processus intégré d'apprentissage professionnel des intervenants

scolaires, qui serait géré au niveau provincial, de façon à assurer la généralisation des pratiques de développement professionnel les plus efficaces dans l'ensemble du système scolaire québécois.

## PARTIE C – MÉTHODOLOGIE

### 1. *Approche méthodologique*

Pour réaliser cette synthèse de connaissances, nous avons utilisé les principaux moteurs de recherche en éducation en anglais et en français. En outre, la publication du *Handbook on Professional Development in Education* en 2014 nous a permis d'avoir accès aux travaux récents des chercheurs de pointe dans le domaine. Finalement, nous avons complété notre démarche de recension des écrits par une recherche sur Google Scholar pour répertorier les publications des principaux chercheurs travaillant sur le développement professionnel des enseignants.

Pour sélectionner et analyser les études sur le DP recensées, nous avons eu recours à deux outils différents, mais complémentaires. D'une part, pour effectuer une analyse rigoureuse des stratégies pédagogiques recommandées par ces études, nous avons utilisé le système de classification des recherches à 4 niveaux élaboré par LinguiSystems en 2006. D'autre part, pour évaluer si la démarche de formation proposée par ces mêmes études respectait les conditions d'implantation d'un changement durable des pratiques pédagogiques des enseignants formés, nous nous sommes basés sur le modèle d'évaluation à 5 niveaux de Guskey (2000).

La démarche méthodologique d'analyse des écrits de notre synthèse de recherche est innovatrice. En effet, le recours à la classification des recherches de LinguiSystems combiné à l'utilisation du modèle à 5 niveaux de Guskey nous a permis d'effectuer une analyse croisée particulièrement rigoureuse des études sur le DP que nous avons retenues. Grâce à la combinaison de ces deux grilles, notre examen a porté tant sur le contenu des activités de formation que sur le processus de mise en place des pratiques proposées aux enseignants, en vue d'identifier les interventions les plus efficaces permettant d'influencer positivement l'apprentissage des élèves.

## **PARTIE D – RÉSULTATS**

### **1. Principaux résultats**

L'analyse du corpus d'études que nous avons retenues pour cette synthèse des connaissances nous amène à regrouper les résultats sous deux thèmes interreliés qui seront abordés successivement : 1) l'insuffisance de données probantes sur l'efficacité du DP; 2) les principes favorisant l'efficacité du DP.

#### **1.1 L'insuffisance de données probantes sur l'efficacité du développement professionnel**

Bien que des progrès importants aient été réalisés depuis les quinze dernières années et que la base de connaissances sur l'efficacité du DP se soit grandement enrichie, les données les plus récentes provenant des synthèses de recherches indiquent que la majorité des études dans le domaine demeurent descriptives, générant peu de résultats quantitatifs généralisables. De façon générale, les chercheurs conviennent être confrontés actuellement à une insuffisance de données (*lack of evidence*) permettant de démontrer empiriquement à large échelle l'efficacité du développement professionnel des enseignants sur l'apprentissage des élèves (Guskey, 2000, 2014; Timperley, 2011b; Swan Dagen et Bean, 2014; Desimone et Stuckey, 2014; Desimone et Garet, 2015). Or, la situation n'est pas différente en littératie. À partir de l'état de situation dressée des recherches sur le développement professionnel en lecture dans le plus récent *Handbook of Reading Research*, Dillon et al. (2011) indiquent que la réalisation d'études empiriques additionnelles est nécessaire pour valider scientifiquement, à large échelle, l'efficacité des interventions en formation continue des enseignants sur les résultats des élèves en littératie (Swan Dagen et Bean, 2014). Bref, étant donné l'état actuel de la littérature dans le domaine du développement professionnel en éducation, l'analyse rigoureuse des études que nous



avons recensées ne nous permet pas d'établir de manière probante, à large échelle, l'efficacité d'un modèle particulier de formation continue des enseignants en littératie.

## **1.2 Les principes favorisant l'efficacité du développement professionnel**

Même s'il demeure difficile de convertir la formation continue des enseignants en gains directs sur l'apprentissage des élèves, il existe des principes communs aux activités de développement professionnel efficaces. En combinant les résultats provenant de plusieurs synthèses de recherche, dont la *Best Evidence Synthesis on Teacher Professional Learning and Development* réalisée par Timperley et al. (2007), constitue la pierre d'assise, le *UK Department of Education* (2016) a récemment publié un guide d'implantation des standards pour le DP des enseignants à l'intention du milieu scolaire britannique. En nous inspirant de ce guide, ainsi que des résultats provenant d'un important corpus de recherches empiriques effectuées aux États-Unis (Joyce et Showers, 2002; Yoon et al., 2007; Wei et al., 2009; Swan Dagen et Bean, 2014; Desimone et Stuckey, 2014; Desimone et Garet, 2015) qui a permis d'établir un ensemble de caractéristiques communes que partagent les programmes de formation continue les plus efficaces, nous avons pu répertorier cinq principes favorisant l'efficacité du développement professionnel des enseignants. Bien qu'il s'agisse de principes généraux qui ne sont pas reliés spécifiquement aux interventions en littératie, ceux-ci reposent sur des données probantes et s'appliquent tant au contexte de l'enseignement qu'à celui de la lecture que de l'écriture.

### **1.2.1 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 de formation sont enchâssées dans le contexte de la classe et poursuivent un objectif clairement établi

et explicitement lié aux résultats des élèves. La formation 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 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 formation.

**1.2.2 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. 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 de la commission 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.

### **1.2.3 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 où ont lieu des échanges structurés dans le cadre de communautés d'apprentissage professionnelles (CAP), 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. Le coaching et l'observation directe en classe constituent des interventions efficaces à privilégier dans un contexte d'accompagnement individualisé.

### **1.2.4 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. 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.

### **1.2.5 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 bien géré par une direction qui crée un environnement où elle offre du soutien 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, des matières scolaires et celles des enseignants.

## ***2. Conclusion et pistes de solution : du perfectionnement des enseignants à l'apprentissage professionnel***

Bien que 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 modéliser 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 la formation continue 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, 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. Mais, 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, 2011a; Hattie, 2015a).

Les études convergent actuellement 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 (Timperley et al, 2007; Mourshed et al, 2010; Timperley, 2011a; Swan Dagen et Bean, 2014; Hattie, 2015a-b). 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 systèmes scolaires les plus performants (Barber et Mourshed, 2007; Mourshed et al., 2010). 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.

Orientées sur la progression des élèves qui est vérifiée à partir de mégadonnées (*big data*) recueillies dans chacune des classes, ces CAP mettent en place des cycles d'investigation dont l'objectif consiste à harmoniser la qualité de l'enseignement dans l'ensemble de l'école. Dans ces cycles d'investigation, les enseignants sont amenés à justifier systématiquement ce qu'ils avancent concernant leurs élèves en appuyant leur jugement sur les données recueillies en classe sous différentes formes. Les échanges entre collègues permettent, collectivement, de déterminer les meilleures interventions à privilégier pour s'assurer que chaque élève progresse adéquatement dans ses apprentissages (Timperley et al., 2014). Toutefois, afin que les enseignants puissent gérer adéquatement les mégadonnées, et non être à leur merci, les cycles d'investigation nécessitent qu'ils développent graduellement une expertise en diagnostic, en intervention et en évaluation (Hattie, 2015a).

Or, il faut souligner que les conclusions des études que nous avons analysées sont formelles : 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 assurer la formation nécessaire au développement et la mise à jour de ces compétences enseignantes essentielles, dans une démarche d'apprentissage itérative (Timperley et al., 2014). Comme le souligne à juste titre

Feiman-Nemser (2001) : « les nouveaux enseignants ont maintenant un double emploi qu'ils doivent mener de manière concomitante – enseigner et apprendre à enseigner » (cité dans Reutzel et Clark, 2014, p. 76).

### ***3. Principales contributions à l'avancement des connaissances***

Cette recherche a permis d'expliquer pourquoi dans sa forme actuelle, le perfectionnement des enseignants n'atteint pas les objectifs d'amélioration qui sont visés en éducation. Elle propose comme solution la mise en place d'une véritable démarche d'apprentissage professionnel reposant sur le recours à cinq principes dont l'efficacité sur les pratiques enseignantes et sur les résultats des élèves a été validée par des données probantes.

## PARTIE E – PISTES DE RECHERCHE

### **1. Nouvelles pistes de recherche**

À la lumière des travaux effectués dans le cadre de ce projet de recherche, nous nous permettons de proposer quelques pistes de recherches qui nous apparaissent particulièrement importantes afin de favoriser le réinvestissement de nos résultats.

- a) Considérant l'insuffisance des données probantes actuellement disponibles en ce qui concerne le développement professionnel en éducation, il apparaît important de soutenir le développement de la recherche dans ce domaine afin de favoriser la mise en place de pratiques de formation continue des enseignants reposant sur une base scientifique.
- b) Dans cette perspective, le renouvellement des budgets associés au *Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire* (chantier 7) devrait être une des priorités du MEES. Plus particulièrement dans le cadre de ce programme, des appels de proposition pourraient être lancés à l'intention des chercheurs universitaires pour soutenir le développement de la recherche sur certains thèmes particulièrement porteurs ayant un rôle clé dans le processus d'apprentissage professionnel des enseignants :
  - la réactualisation des pratiques évaluatives des enseignants orientées dans une perspective d'évaluation diagnostique visant à monitorer le progrès des apprentissages des élèves;
  - le rôle des croyances pédagogiques et son effet sur la modification des pratiques enseignantes à l'intérieur du processus d'apprentissage professionnel;



- le rôle des experts-conseils en éducation (chercheurs universitaires, consultants) pour soutenir le développement d'une expertise collaborative dans les écoles.

## **2. La principale piste de solution suggérée**

Considérant le rôle fondamental joué par le développement professionnel des enseignants dans les systèmes éducatifs les plus performants de la planète (Barber et Mourshed, 2007; Mourshed et al., 2010), au-delà des pistes de recherche suggérées :

- a) nous reprenons la recommandation de nos collègues Moldoveanu, Dubé et Dufour (2014) préconisant la mise en place d'une politique provinciale harmonisée de soutien au développement professionnel;
- b) nous allons encore plus loin en soulignant que la pierre d'assise de cette politique devrait être la création d'un ordre professionnel des enseignants.

## PARTIE F – RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE

Bissonnette, S., Richard, M. (2010). Les modalités d'efficacité de la formation continue, *Vivre le primaire*, p. 34-36.

Borman, G.D, Hewes, G.M., Overman, L.T. et Brown, S. (2002). *Comprehensive School Reform and Student Achievement. A Meta-Analysis*. Center for Research on the Education of Students Placed at Risk (CRESPAR), Johns Hopkins University.

Campbell, C., Osmond-Johnson, P., Faubert, B., Zeichner, K. et Hobbs-Johnson, A. (with Brown, S., DaCosta, P., Hales, A., Kuehn, L., Sohn, J., et Stevensen, K.) (2016). *The state of educators' professional learning in Canada*. Oxford, OH : Learning Forward.

Centre for American Progress and the Education Trust (2011). *Essential elements of teacher policy in ESEA: Effectiveness, fairness, and evaluation*. Washington, DC, (February).

Coe, R., Aloisi, C., Higgins, S. et Major, L. E. (2014). *What makes great teaching? Review of the underpinning research*, Center for Evaluation and Monitoring, Durham University.

Collerette, P. (2010). Gestion du système scolaire sur une base de résultats. Un changement culturel majeur! Communication présentée à l'UQO, mai.

Desimone, L. et Stuckey, T. (2014). "Sustaining Teacher Professional Development" in Martin, L. E., Kragler, S., Quatroche, D.J., et Bauserman, K.L. (Eds) *Handbook of Professional Development in Education*, New York : The Guilford Press, pp. 467-482.

Education Trust (May 2002). *Dispelling the Myth Over Time*. [www.edtrust.org](http://www.edtrust.org)

Glover, T. A., Nugent, G. C., Chumney, F. L., Ihlo, T., Shapiro, E. S., Guard, K., Koziol, N. et Bovaird, J. (2016). "Investigating Rural Teachers' Professional Development, Instructional Knowledge, and Classroom Practice." *Journal of Research in Rural Education* **31**(3) : 1-16.

Guskey, T.R., Yoon, K.S. (2009). What Works in Professional Development. *Phi Delta Kappan*, March.

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

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

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

Hargreaves, A. (2014). « Six Sources of Change in Professional Development » in Martin, L. E., Kragler, S., Quatroche, D.J., et Bauserman, K.L. (Eds). *Handbook of Professional Development in Education*, New York : The Guilford Press, pp. x-xix.

- Hattie, J. (2015a). *What Works Best in Education: The Politics of Collaborative Expertise*, London : Pearson.
- Hattie, J. (2015b). « The Applicability of Visible Learning to Higher Education » *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, Vol. 1, No. 1, 79–91
- Joyce, B. & Showers, B. (2002). *Student achievement through staff development*. Alexandria, VA : ASCD.
- LinguiSystems (2006). *Guide to Evidence-based Practices*. East Moline, ILL : LinguiSystems.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1999). *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant. Choisir plutôt que subir le changement*. Québec : Gouvernement du Québec.
- National Reading Panel (2000). Report of the National Reading Panel. *Teaching children to read : an evidence- based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction : Reports of the subgroups* (NIH Publication No. 00- 4754). National Institute of Child Health and Human Development. Washington, DC : U.S. Government Printing Office.
- Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation (2009). *Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture : une trousse d'intervention appuyée par la recherche*.
- Reutzel, D.R. et Clark, S.K. (2014). « Shaping the Countours of Professional Development, PreK-12 » in Martin, L. E., Kragler, S., Quatroche, D.J. et Bauserman, K.L. (Eds). *Handbook of Professional Development in Education*, New York : The Guilford Press, pp. 67-81.
- Richard, M. et Bissonnette, S. (2014). Le cours en ligne L'enseignement efficace : fondements et pratiques. Vers un changement de paradigme en formation continue des enseignants ? Une étude exploratoire. *Formation et profession*.
- Swan Dagen, A. et Bean, R.M. (2014). « High-Quality Research-Based Professional Development. An Essential for Enhancing High-Quality Teaching, » in Martin, L. E., Kragler, S., Quatroche, D.J., et Bauserman, K.L. (Eds). *Handbook of Professional Development in Education*, New York: The Guilford Press, pp. 42-63.
- Timperley, H. (2011d). *Realizing the Power of Professional Learning*. Berkshire : Open University Press- McGraw Hill Education.