

Développement professionnel des enseignants : Regards croisés des enseignants du collégial privé et de leur direction sur les besoins et l'offre de perfectionnement

Michelle Deschênes, Université Laval, Canada

Résumé: Dans une étude visant à dresser le portrait du développement professionnel des enseignants des collèges privés du Québec, il s'est avéré essentiel de s'intéresser aux besoins de perfectionnement des enseignants et à la façon dont la direction priorise ces besoins. Nous avons mené une recherche descriptive auprès de 112 enseignants et leur direction, provenant de 12 collèges, afin de croiser leurs points de vue. Nous avons constaté que le type de connaissances pour lequel le plus grand nombre d'enseignants ont mentionné vouloir en apprendre davantage est celui que la direction juge le moins prioritaire. Le type de connaissances que la direction juge le plus prioritaire est celui pour lequel les enseignants ont le plus souvent évalué leur niveau de maîtrise comme fonctionnel ou supérieur. Nous proposons des pistes favorisant un meilleur arrimage de l'offre de perfectionnement aux besoins et intérêts des enseignants.

Mots-clés : Développement professionnel, Enseignement collégial, Technologies, Formation continue, Technological Pedagogical Content Knowledge (TPaCK)

Abstract: In a study designed to capture the professional development of private college teachers in Quebec, it was crucial to focus on teacher development needs and how schools principal prioritize these needs. We conducted a descriptive search of 112 teachers and their principal, from 12 colleges, in order to cross their points of view. We found that the type of knowledge for which the greatest number of teachers indicated that they wanted to learn more was the one that was considered the least important by their principal. The type of knowledge that principals consider the highest priority is that for which teachers have most often assessed their level of mastery as functional or superior. We propose ways to better align the offer of development with the needs and interests of teachers.

Keywords: Professional development, College education, Technologies, In-service training, Technological Pedagogical Content Knowledge (TPaCK)

Introduction

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

Cet état de la situation semble perdurer comme en témoigne le portrait de la profession enseignante au collégial publié en 2008 par le Comité paritaire formé du comité patronal de négociation des collèges et de trois organisations syndicales. Puis en 2010, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) note l'augmentation et la diversification des clientèles émergentes et en situation de handicap (Bonnelli, Ferland-Raymond & Campeau, 2010). La Fédération des cégeps (2015) note quant à elle une augmentation de 15 % des étudiants « sujets à rencontrer des obstacles dans l'accomplissement de [leurs] activités courantes [entre 2013 et 2014] » (p. 2). Enfin, on peut prévoir un renouvellement de l'effectif enseignant dans les années à venir, puisque plus du tiers des enseignants du collégial étaient âgés de 50 ans et plus en 2014 (MELS & MESRST, 2014).

Problématique

C'est dans ce contexte que les enseignants accomplissent leur tâche, en mobilisant notamment des compétences en psychopédagogie, en didactique, en recherche et en intégration pédagogique des technologies (CSE, 1997). Si « le monde dans lequel l'école et le personnel enseignant évoluent exige des adaptations constantes » (CSE, 2014, p. 2), c'est en partie en raison de l'omniprésence des technologies. Le

déploiement de solutions technologiques en éducation n'est cependant pas suffisant, il faut s'assurer que les enseignants sont compétents dans l'utilisation de ces technologies (Albion & al., 2015; UNESCO, 2011).

Par ailleurs, la formation initiale des enseignants du collégial se distingue des autres ordres d'enseignement. Au primaire et au secondaire, les enseignants sont formés à être des professionnels de la pédagogie pendant leur baccalauréat en enseignement, alors qu'au collégial, la formation initiale des enseignants est essentiellement disciplinaire, et non forcément pédagogique (St-Pierre, Arsenault & Nault, 2010). En effet, les critères d'embauche pour les tâches d'enseignement au collégial restent majoritairement disciplinaires, et ce, malgré le fait que le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (1997, 2000) souligne l'importance d'offrir une formation à la profession enseignante même à l'enseignement supérieur.

C'est donc « en cours d'emploi que la qualification propre à l'enseignement se développe, moyennant que l'on y consente et que l'on bénéficie de ressources adéquates » (CSE, 1997, p. 57). Ces ressources peuvent être mises à la disposition des enseignants par les collèges, la majorité d'entre eux étant soumis à la Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre (Gouvernement du Québec, 2017). Les collèges dont la masse salariale excède deux millions de dollars doivent par conséquent investir annuellement au minimum 1 % de la masse salariale des employés en perfectionnement. Différentes organisations participent aussi au perfectionnement des enseignants du collégial. C'est notamment le cas de l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC) qui organise un colloque annuel, offre des formations et publie une revue destinée aux acteurs de l'enseignement supérieur. C'est aussi le cas de l'Association pour les applications pédagogiques de l'ordinateur au postsecondaire (APOP) qui propose des ateliers de perfectionnement technopédagogique et de l'accompagnement individualisé, et de Performa qui offre des activités créditées de l'ordre universitaire pour le perfectionnement des enseignants du collégial. Les ressources de ces organisations peuvent être utilisées par les enseignants à leur propre initiative, ou être mobilisées par la direction d'un collège afin de les rendre disponibles à l'ensemble des enseignants.

Par ailleurs, certains enseignants choisissent eux-mêmes des formations qui répondent à leurs besoins (St-Pierre & al., 2010), effectuent des travaux personnels de façon autodidacte (Lauzon, 2002) ou choisissent d'assurer leur développement professionnel en participant à des communautés d'enseignants ou d'experts de leur discipline (Deschênes, 2015). Ces possibilités non formelles et informelles ne sont toutefois pas systématiquement reconnues par les collèges (Laferrière, 2015).

Les enseignants tirent profit de nombreuses initiatives et occasions de développement professionnel afin de combler leurs besoins de perfectionnement en cours de carrière. Dans cette perspective, il serait fortement souhaitable que les différents organismes et acteurs contribuant au perfectionnement des enseignants se concertent (CSE, 2000) afin d'arrimer l'offre de perfectionnement aux besoins des enseignants. Cet arrimage est d'ailleurs établi comme un enjeu du développement professionnel efficace (Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec [CTREQ], 2013).

Question de recherche

Pour faciliter cet arrimage, il demeure essentiel de dresser le portrait actuel de la situation du développement professionnel des enseignants du collégial et de le rendre disponible aux différents acteurs en matière de développement professionnel dans le réseau collégial. Dans le cadre du Programme de recherche et d'expérimentation pédagogiques (PREP) de l'Association des collèges privés du Québec (ACPO), nous souhaitons investiguer les besoins de perfectionnement en croisant le regard des enseignants avec celui de leur direction. Nous avons donc formulé la question de recherche suivante : quels sont les besoins de perfectionnement des enseignants et comment la direction priorise-t-elle les thèmes d'activités de développement professionnel? Nous formulerons par la suite des pistes de réflexion favorisant un meilleur arrimage de l'offre de perfectionnement aux besoins et intérêts des enseignants.

Cadre théorique

Le développement professionnel, ce processus d'apprentissage individuel et social (Day, 1999), est dynamique, continu, orienté, situé, partiellement planifiable, soutenu par une éthique professionnelle et à responsabilité partagée (Charlier & Dejean, 2010). Il est constitué de la formation initiale et de la formation continue, mais aussi des interactions et de la réflexion (Day, 1999; Lieberman & Miller, 2001). La formation initiale ne pouvant préparer à toutes les situations auxquelles feront face les enseignants, il est nécessaire pour eux de « s'inscrire dans une démarche de développement professionnel tout au long de la carrière » (CSE, 2014).

Les différentes composantes de cette démarche peuvent avoir lieu dans des contextes formels, non formels ou informels (Werquin, 2010), de façon individuelle et collective (Keiny, 1996), recourir au numérique (Voogt et al., 2015), et viser des apprentissages de différentes natures. Le cadre retenu décrit les types de connaissances que doivent maîtriser les enseignants en tenant compte de la problématique liée à l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) en éducation.

En ajoutant le volet technologique au modèle de Shulman (1986), Mishra et Koehler (2006) ont proposé le Technological Pedagogical Content Knowledge (TPaCK), qui décrit les différents types de connaissances requises pour qu'un enseignant puisse intégrer les technologies en éducation (Koehler, Mishra, Kereluik, Shin & Graham, 2014; Manfra & Bullock, 2014), sans toutefois se limiter à l'aspect technologique.

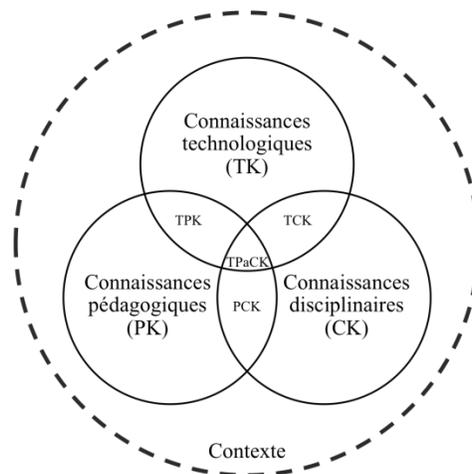


Figure 1. Technological Pedagogical Content Knowledge
Sources : Mishra & Koehler, 2006 (traduction libre)

Chaque région du diagramme correspond à un type de connaissances. Les trois grands ensembles sont les connaissances disciplinaires (Content Knowledge, CK, les contenus et concepts liés à la discipline d'enseignement), les connaissances pédagogiques (Pedagogical Knowledge, PK, les pratiques, les stratégies et les méthodes qui favorisent l'apprentissage chez les étudiants), et les connaissances technologiques (Technology Knowledge, TK, les connaissances liées à l'utilisation des technologies).

Les intersections entre deux ensembles définissent trois régions. L'intersection des connaissances disciplinaires et pédagogiques (Pedagogical Content Knowledge, PCK) désigne les connaissances nécessaires pour enseigner un contenu disciplinaire. L'intersection des connaissances disciplinaires et technologiques (Technological Content Knowledge, TCK) est la représentation des contenus disciplinaires soutenus et approfondis par la technologie. L'intersection des connaissances pédagogiques et technologiques (Technological Pedagogical Knowledge, TPK) désigne quant à elle la compréhension de la façon dont la technologie peut être utilisée dans un contexte pédagogique.

Enfin, l'intersection des trois ensembles (Technological Pedagogical Content Knowledge, TPaCK) fait référence aux connaissances qui permettent aux enseignants d'élaborer des stratégies d'enseignement et

d'apprentissage appropriées à leurs étudiants, et ce, en tirant profit des technologies, à partir du contexte dans lequel les étudiants évoluent.

Bien qu'il soit relativement récent, ce cadre de référence a déjà influencé les milieux scientifiques et de pratique sur le développement professionnel des enseignants (Koehler & al., 2014). Ce cadre a l'avantage d'illustrer les intersections entre les différents thèmes du développement professionnel (pédagogiques, technologiques et disciplinaires), plutôt que de les traiter de façon indépendante, et il s'inscrit dans la problématique relative aux compétences TIC des enseignants.

Méthodologie

Pour dresser le portrait du développement professionnel, en particulier pour analyser les besoins de perfectionnement des enseignants et la priorisation des thèmes de développement professionnel par les collèges, nous avons mené une recherche qui s'inscrit dans un paradigme interprétatif. En effet, « l'interprétation n'est pas reproductrice, mais transformatrice » (Riverin-Simard, Spain & Michaud, 1997, p. 66), c'est-à-dire que nous visons à soumettre aux acteurs (enseignants, direction et organismes partenaires) un portrait de la situation du développement professionnel et des pistes de réflexion.

Les instruments et le déroulement

Deux questionnaires ont été créés, l'un permettant de recueillir le point de vue de la direction des collèges privés subventionnés et l'autre, celui des enseignants. Ce sont deux questionnaires que nous avons nous-mêmes conçus; il ne s'agissait donc pas de questionnaires ayant été validés antérieurement. Nous avons toutefois procédé dans les deux cas à une phase de préexpérimentation, comportant plusieurs itérations, jusqu'à l'atteinte d'une version qui convenait aux objectifs poursuivis. Les versions résultantes ont été soumises à des répondants potentiels et des modifications ont été apportées à chacune des itérations afin de mieux tenir compte de la réalité de la direction et des enseignants des établissements ciblés. Les questionnaires ont été publiés en ligne et la direction a été invitée à y répondre dans un premier temps (novembre et décembre 2016). Le second questionnaire a été envoyé par courriel à tous les enseignants des collèges pour lesquels un membre de la direction avait répondu au premier questionnaire (décembre 2016 à février 2017).

Les enseignants ont été invités à évaluer leur niveau de maîtrise des différents types de connaissances du modèle de Mishra et Koehler (2006), le Technological Pedagogical Content Knowledge (TPaCK). Pour chacune des régions du modèle, les enseignants évaluaient leur niveau de maîtrise à l'aide d'une échelle à trois niveaux : partiel, fonctionnel, supérieur. Ils étaient ensuite invités à indiquer s'ils étaient satisfaits de leur niveau de maîtrise pour chacune des régions, ou s'ils souhaitaient en apprendre davantage. Dans le but de croiser les besoins de formation des enseignants avec la priorisation des thèmes de perfectionnement offert par les collèges, la direction devait indiquer la façon dont elle priorise chaque type de connaissances du TPaCK en fonction du budget alloué aux activités de développement professionnel et des orientations du collège pour la prochaine année. L'échelle utilisée allait de 1, le plus prioritaire, à 7, le moins.

La méthode d'analyse des données

Nous nous sommes intéressés à l'autoévaluation faite par les enseignants ainsi qu'à leur intérêt pour le perfectionnement en regroupant les réponses selon les régions du TPaCK. Nous avons déterminé les types de connaissances que les enseignants jugent maîtriser le moins (les types ayant le plus grand nombre de « Partiel » comme autoévaluation). Nous avons ensuite observé l'intérêt des enseignants pour le perfectionnement, toujours selon régions du TPaCK, en identifiant les types de connaissances ayant obtenu les plus grandes proportions de « J'aimerais en savoir plus ». Pour connaître la priorisation par les collèges des thèmes de perfectionnement, nous avons utilisé la moyenne des priorités accordées à chacune des régions du TPaCK. Enfin, nous avons comparé, pour l'ensemble des enseignants, puis collège par collège, les rangs de priorité accordés par les enseignants (selon leur autoévaluation et selon leur intérêt) et leur direction.

Les participants

Ce sont 12 des 20 collèges privés subventionnés francophones (60,0 %) qui ont participé à l'étude. Pour chacun des collèges, c'est un membre de la direction et des enseignants qui ont répondu à leur questionnaire électronique respectif. Au total, 112 enseignants ont répondu aux quinze questions concernant leurs besoins de perfectionnement. Conformément aux politiques de recherche des comités d'éthique des collèges participants, les enseignants et les membres de la direction qui ont participé l'ont fait après avoir pris connaissance des implications de la recherche et avoir accordé leur consentement.

Parmi les enseignants, 55,4 % sont des hommes et 44,6 % sont des femmes. Le groupe d'âge ayant la plus grande représentation est celui des enseignants ayant entre 30 et 39 ans (37,5 %) et les répondants ont en moyenne douze années d'expérience en enseignement. Ils enseignent majoritairement au régulier (96 enseignants) et se répartissent dans le secteur préuniversitaire (47), le secteur technique (49) et à la formation générale (17). Ils sont moins nombreux à la formation continue (15) et à la formation professionnelle (15). On compte 24 enseignants pratiquant dans plusieurs secteurs. Enfin, 69 enseignants ont indiqué enseigner à temps plein et 36 à temps partiel. Ce sont 22 enseignants qui travaillent dans leur domaine d'enseignement à l'extérieur du réseau collégial et 12 qui travaillent à d'autres tâches que l'enseignement dans le réseau collégial (coordination, conseil pédagogique, recherche). Si une majorité de répondants (77,7 %) ont indiqué avoir une seule occupation, 20,5 % ont indiqué avoir deux occupations et 1,8 % en avoir trois.

Résultats

L'autoévaluation des enseignants et leur satisfaction de leur niveau de maîtrise

Les résultats suivants présentent la répartition de l'ensemble des enseignants, tous collèges confondus, selon l'évaluation de leur niveau de maîtrise des différents types de connaissances de même que leur satisfaction de leur niveau de maîtrise.

Tableau 1: Autoévaluation des enseignants de leur maîtrise des types de connaissances (TPaCK) et satisfaction de leur niveau de maîtrise

<i>Type de connaissances</i>	<i>Satisfaction</i>	<i>Autoévaluation (%)</i>		
		<i>Partiel</i>	<i>Fonctionnel</i>	<i>Supérieur</i>
<i>Connaissances disciplinaires (CK)</i>	<i>Satisfaits</i>	0,9	10,7	39,3
	<i>En veulent plus</i>	3,6	20,5	25,0
<i>Connaissances pédagogiques (PK)</i>	<i>Satisfaits</i>	0,0	22,3	23,2
	<i>En veulent plus</i>	2,7	42,0	9,8
<i>Connaissances technologiques (TK)</i>	<i>Satisfaits</i>	1,8	16,1	25,0
	<i>En veulent plus</i>	13,4	33,0	10,7
<i>Intersection des connaissances disciplinaires et pédagogiques (PCK)</i>	<i>Satisfaits</i>	0,0	22,3	26,8
	<i>En veulent plus</i>	4,5	31,3	15,2
<i>Intersection des connaissances disciplinaires et technologiques (TCK)</i>	<i>Satisfaits</i>	5,4	18,8	19,6
	<i>En veulent plus</i>	8,9	39,3	8,0
<i>Intersection des connaissances pédagogiques et technologiques (TPK)</i>	<i>Satisfaits</i>	2,7	18,8	18,8
	<i>En veulent plus</i>	16,1	37,5	6,3
<i>Intersection des trois types de connaissances (TPaCK)</i>	<i>Satisfaits</i>	1,8	25,0	10,7
	<i>En veulent plus</i>	11,6	44,6	6,3

Le type de connaissances que le plus grand nombre d'enseignants jugent maîtriser de façon partielle est celui à l'intersection de la technologie et de la pédagogie (TPK, 18,8 %), suivi par les connaissances technologiques (TK, 15,2 %), les connaissances à l'intersection des contenus disciplinaires et de la technologie (TCK, 14,3 %) et les connaissances à l'intersection des connaissances disciplinaires, pédagogiques et technologiques (TPaCK, 13,4 %). Les types de connaissances pour lesquels les enseignants manifestent le plus d'intérêt de perfectionnement sont dans l'ordre : les connaissances à l'intersection des trois types (TPaCK, 62,5 %), les connaissances à l'intersection de la technologie et de la pédagogie (TPK, 59,8 %), les connaissances technologiques (TK, 57,1 %) et les connaissances à l'intersection des contenus disciplinaires et de la technologie (TCK, 56,3 %).

La priorisation, par les collègues, des besoins de formation continue

Les résultats suivants représentent la moyenne des priorités accordées par les collègues, où 1 était accordé au type de connaissances ayant la plus grande importance en fonction du budget alloué aux activités de développement professionnel et des orientations des collègues pour la prochaine année, et 7, le type de connaissances ayant le moins d'importance.

Tableau 2: Moyenne des priorités accordées par la direction des collèges selon les types de connaissances

<i>Type de connaissances</i>	<i>Moyenne</i>
<i>Connaissances disciplinaires (CK)</i>	4,67
<i>Connaissances pédagogiques (PK)</i>	2,08
<i>Connaissances technologiques (TK)</i>	2,67
<i>Intersection des connaissances disciplinaires et pédagogiques (PCK)</i>	4,25
<i>Intersection des connaissances disciplinaires et technologiques (TCK)</i>	4,75
<i>Intersection des connaissances pédagogiques et technologiques (TPK)</i>	4,17
<i>Intersection des trois types de connaissances (TPaCK)</i>	5,42

On remarque que les types de connaissances pédagogiques (PK) et technologiques (TK) qui ne se trouvent pas à l'intersection d'autres types ont été jugés prioritaires par une majorité de directions. Les connaissances disciplinaires ont quant à elles été jugées de façon plutôt polarisée : la moitié des répondants a mentionné que c'était parmi les trois types de connaissances les plus prioritaires, alors que l'autre moitié les a placées parmi les deux types les moins prioritaires.

Si l'on regroupe tous les types de connaissances qui touchent à la discipline (CK, CPK et TCK), à la pédagogie (PK, CPK et TPK) et à la technologie (TK, TCK et TPK), il apparaît que la priorité est donnée, dans l'ordre, aux connaissances pédagogiques, technologiques et disciplinaires.

Des points de vue comparés

Le Tableau 3 compare les rangs de priorités accordées par les enseignants et par la direction. Le classement selon l'autoévaluation place au premier rang le type de connaissances ayant obtenu le plus grand pourcentage de « Partiel ». Le classement selon l'intérêt place quant à lui au premier rang le type de connaissances ayant obtenu le plus grand pourcentage de « J'aimerais en savoir plus ».

Tableau 3 : Points de vue comparés : besoins de formations des enseignants et priorisation par la direction

<u>Type de connaissances</u>	<u>Points de vue</u>		
	<u>Enseignants</u>		<u>Direction</u>
	<u>Autoévaluation</u>	<u>Intérêt</u>	
<i>Connaissances disciplinaires (CK)</i>	5	7	5
<i>Connaissances pédagogiques (PK)</i>	7	5	1
<i>Connaissances technologiques (TK)</i>	2	3	2
<i>Intersection des connaissances disciplinaires et pédagogiques (PCK)</i>	5	6	4
<i>Intersection des connaissances disciplinaires et technologiques (TCK)</i>	3	4	6
<i>Intersection des connaissances pédagogiques et technologiques (TPK)</i>	1	2	3
<i>Intersection des trois types de connaissances (TPaCK)</i>	4	1	7

La comparaison des points de vue de la direction et des enseignants en ce qui concerne les besoins de formation met en lumière deux différences importantes. Les connaissances pour lesquelles le plus grand nombre d'enseignants ont mentionné vouloir en savoir davantage sont à l'intersection des connaissances disciplinaires, pédagogiques et technologiques (TPaCK), alors que ce sont les connaissances que la direction juge les moins prioritaires. À l'opposé, le type de connaissances que la direction juge prioritaire, les connaissances pédagogiques, sont celles pour lesquelles les enseignants se sont autoévalués le moins fréquemment de façon partielle.

Enfin, nous avons comparé, collège par collège, les réponses des enseignants avec celles de leur direction. Parmi les enseignants, 2,7 % ont indiqué avoir un niveau de maîtrise partiel du type de connaissances que leur direction a jugé de façon prioritaire, alors que 56,2 % ont indiqué avoir un niveau de maîtrise fonctionnel et 41,1 % un niveau de maîtrise supérieur. Par ailleurs, 42,9 % des enseignants qui ont indiqué vouloir en apprendre plus sur le type de connaissances que leur direction ont jugé de façon prioritaire. Ce sont donc 57,1 % qui sont satisfaits de leur niveau actuel de maîtrise et qui n'ont pas mentionné vouloir en apprendre davantage sur le type de connaissances priorisé par leur direction.

Discussion

Pour favoriser un meilleur arrimage de l'offre de perfectionnement aux besoins et intérêts des enseignants, nous nous sommes intéressés au point de vue des principaux concernés, les enseignants et leur direction. Avec deux questionnaires et en nous appuyant sur le TPaCK, nous avons observé que les besoins et intérêts des enseignants concernent les connaissances liées à la technologie, et nous proposons d'utiliser des plans de perfectionnement personnalisés pour faciliter l'arrimage.

La technologie au cœur des besoins de perfectionnement des enseignants

Les quatre régions du TPaCK pour lesquelles les enseignants ont évalué leur niveau de maîtrise de façon partielle le plus fréquemment incluent l'aspect technologique, que ce soit de façon indépendante ou à l'intersection d'autres types de connaissances (TK, TCK, TPK, TPaCK). Ces quatre régions sont également celles pour lesquelles ils ont manifesté le plus d'intérêt. Ce besoin de perfectionnement technologique est cohérent avec les conclusions de nombreux auteurs qui s'intéressent à d'autres ordres d'enseignement (Albion & al., 2015; Twining, Raffaghelli, Albion, & Knezek, 2013; UNESCO, 2011).

Les compétences que les enseignants doivent mobiliser pour intégrer les TIC dans les activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation sont liées aux TIC, mais pas forcément de façon isolée. C'est pourquoi le perfectionnement devrait aussi être prévu en fonction des intersections avec les connaissances disciplinaires et pédagogiques, et tenir compte du niveau de maîtrise actuel des enseignants. Le développement des compétences en lien avec les TIC peut se faire en participant à une communauté de

pratique en réseau ou à un réseau d'enseignants sur les usages des technologies (Laferrière, 2015). Mettre à profit une plateforme numérique pour apprendre et faire apprendre sur les technologies représente un contexte authentique (Tremblay & Dion-Routhier, à paraître), une composante essentielle à un développement efficace (Bevan-Brown & al., 2012).

Des plans de perfectionnement personnalisés favorisant l'adéquation de l'offre aux besoins

Les thèmes privilégiés par la direction pour le perfectionnement des enseignants concernent les connaissances pédagogiques, les connaissances technologiques et les connaissances à l'intersection de ces deux thèmes, ce qui peut sans doute s'expliquer par le fait que la formation initiale des enseignants est essentiellement disciplinaire (St-Pierre & al., 2010). Cela peut aussi être lié au fait que ce sont des thèmes de formations qui s'adressent à l'ensemble des enseignants, contrairement aux formations disciplinaires qui ne concernent qu'un groupe plus restreint d'enseignants.

Toutefois, près de trois enseignants sur cinq ont indiqué qu'ils étaient satisfaits de leur niveau de maîtrise du type de connaissances que leur direction a jugé de façon prioritaire, ou, en d'autres mots, ils n'ont pas manifesté d'intérêt à en apprendre davantage sur ce thème. Par conséquent, il serait souhaitable que des plans de perfectionnement personnalisés, qu'ils soient individuels ou collectifs, soient privilégiés par rapport à des formations visant l'ensemble des enseignants. Le Conseil supérieur de l'éducation recommandait déjà en 2004 que les enseignants du primaire et du secondaire se dotent d'un plan de développement professionnel. Dans le contexte particulier du collégial et de la formation initiale des enseignants qui y pratiquent, il semble tout à fait opportun d'exploiter le potentiel de plans de perfectionnement personnalisés tenant compte de leurs besoins, intérêts, préférences, etc.

Pour définir et assurer le suivi des plans de perfectionnement personnalisés, le numérique doit être mis à contribution. Une plateforme numérique pourrait notamment permettre aux enseignants de poser un diagnostic de leurs compétences, de se fixer des objectifs d'apprentissage et de communiquer leurs besoins sur le plan du perfectionnement. Pour les collègues et pour les partenaires du réseau collégial, l'utilisation d'une telle plateforme numérique permettrait d'avoir accès en temps réel aux besoins de perfectionnement des enseignants. Des fonctionnalités de visualisation de données permettraient de préciser un portrait global en appliquant des filtres (année d'expérience, discipline enseignée, par exemple). L'écart entre les besoins de perfectionnement des enseignants et les activités de développement professionnel mises à leur disposition pourrait par conséquent être réduit.

Les limites de la recherche

Nous avons utilisé un échantillonnage volontaire qui peut introduire des biais. Considérant le temps requis pour répondre au questionnaire complet (une vingtaine de minutes), il est probable que les répondants s'intéressent particulièrement à la question du développement professionnel. Tous les enseignants des collèges participant à l'étude ont toutefois eu la même chance de participer. Sur le plan de la généralisation, nous invitons donc le lecteur à la prudence puisque des sous-groupes peuvent être sous-représentés.

Conclusion

Nous avons exploré les besoins de perfectionnement des enseignants et la façon dont la direction priorise les thèmes de perfectionnement grâce à l'analyse des réponses de ces intervenants dans 12 collèges privés subventionnés. Nous avons observé que les besoins exprimés par l'autoévaluation des enseignants et les thèmes qu'ils souhaitent développer davantage ne s'arriment pas avec les thèmes priorisés par la direction pour les activités de développement professionnel qu'ils offrent aux enseignants. Des pistes ont été soulevées, notamment en favorisant le développement des compétences liées aux TIC, idéalement traitées en relation avec les connaissances disciplinaires et pédagogiques. La pertinence de l'élaboration et du suivi de plans de développement personnalisés a été soulignée comme une piste permettant de favoriser l'arrimage de l'offre de développement professionnel aux besoins et intérêts des enseignants. Rappelons qu'il s'agit d'un enjeu pour un développement professionnel efficace (CTREQ, 2013), et que le développement professionnel tout au long de la carrière permet d'être mieux préparé à toutes les situations auxquelles feront face les enseignants (CSE, 2014).

REFERENCES

- Albion, P., Tondeur, J., Forkosh-Baruch, A., Edirisinghe, S., Ngoc, A. N., Prestridge, S., Tan, L. C., Tsoi, M. F. & Broadley, T. (2015, septembre). *Working Group 3: Professional Development for Policymakers, School Leaders and Teachers*. Communication présentée à l'EDU summit : 2015, Bangkok, Thailand. Synthèse repérée à <http://www.curtin.edu.au/edusummit/edusummit2015-ebook.pdf>
- Bevan-Brown, J., Bourke, R., Butler, P., Carroll-Lind, J., Kearney, A. & Mentis, M. (2012). Essential elements in a professional learning and development programme: a New Zealand case study of autism professional development to promote collaborative practices. *Professional Development in Education*, 38(4), 631–646.
- Bonnelli, H., Ferland-Raymond, A.-E. & Campeau, S. (2010). *Portrait des étudiantes et étudiants en situation de handicap et des besoins émergents à l'enseignement postsecondaire*, Québec : MELS, Gouvernement du Québec. Repéré à http://aqicesh.ca/docs/PortraitEtudHandBesoinsEmergentsEnsPostsec_RapportSyn.pdf
- Centre de transfert pour la réussite éducation du Québec (CTREQ). (2013). *Pour un développement professionnel efficace*. Repéré à <http://www.ctreq.qc.ca/pour-un-developpement-professionnel-efficace/>
- Charlier, É, et Dejean, K. (2010). *Accompagnement des nouveaux enseignants*. Repéré à http://www.esen.education.fr/fileadmin/user_upload/Modules/Ressources/Conferences/flash/10-11/jorro/medias/charlier_e-dejean_k_accompagner_ensig_diapo.pdf
- Comité paritaire CPNC-FAC-FEC-FNEEQ. (2008). *Enseigner au collégial... Portrait de la profession (étude)*. Repéré à http://cpn.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/CPNC/07_ens_au_collégial/ComiteParitaireProfENSMars2008_Vers_finale.pdf
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (1997). *Enseigner au collégial : une pratique professionnelle en renouvellement*, Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/ens_coll.pdf
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2000). *La formation du personnel enseignant du collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/form_col.pdf
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante. Avis au ministre de l'Éducation*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation. Repéré à <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/50-0446.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*, Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0483.pdf>
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*, London: UK, Falmer Press.
- Deschênes, M. (2015). Comment utiliser les réseaux sociaux pour se développer professionnellement? *Pédagogie collégiale*, 28 (2), 5-11. Repéré à http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/Desch%25C3%25AAnes-Vol_%252028-2.pdf
- Fédération des cégeps. (2015). *Regard sur... les étudiants du collégial*. Repéré à http://www.fedecegeps.qc.ca/wp-content/uploads/2015/09/Fiche_Regard-2-%C3%89tudiants_au_coll%C3%A9gial.pdf
- Gouvernement du Québec (2017). *La Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre*. Repéré à <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/cs/D-8.3.pdf>
- Keiny, S. (1996). A community of learners: promoting teachers to become learners, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 2(2), 243-272.
- Koehler, M. J., Mishra, P., Kereluik, K., Shin, T. S. & Graham, C.R. (2014). The Technological Pedagogical Content Knowledge Framework. Dans J. M. Spector, M. D. Merrill, J. Elen & M. J. Bishop (dir.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (4^e éd., p. 101-111). New York : Springer.
- Laferrière, T. (2015). *Proposition à la Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire (DFTPS)*. Document inédit.

- Lauzon, M. (2002). Comment les professeurs du collégial ont-ils appris à enseigner? *Pédagogie collégiale*, 15(4), 4-10. Repéré à http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/Lauzon_15_4.pdf
- Lieberman, A. & Miller, L. (2001). *Teachers caught in the Action. Professional. Development that Matters*. New York : Teachers College Press.
- Manfra, M. M. & Bullock, D. K. (2014). Action Research for Educational Communications and Technology. Dans J. M. Spector, M. D. Merrill, J. Elen & M. J. Bishop (dir.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (4^e éd., p. 161-172). New York : Springer.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie (MESRST). (2014). *Statistiques de l'éducation : Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire – Édition 2012*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/statistiques_education_2012.pdf
- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Riverin-Simard, D., Spain, A. & Michaud, C. (1997). Positions paradigmatiques et recherches sur le développement vocationnel adulte. *Cahiers de la recherche en éducation*, 4(1), 59-91.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- St-Pierre, L., Arsenault, L. & Nault, G. (2010). « La formation pédagogique du personnel enseignant du collégial, une diversité originale... à l'image des cégeps! », *Formation et profession*, 10(1), p. 25-30. Repéré à <http://crifpe.ca/download/verify/841>
- Tremblay, M. & Dion-Routhier, J. (à paraître). Coélaboration de connaissances sur les facteurs d'engagement à une communauté de pratique pour le DP (CoPD). Manuscrit soumis pour publication.
- Twining, P., Raffaghelli, J., Albion, P. & Knezek, D. (2013). Moving education into the digital age: the contribution of teachers' professional development. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(5), 426-437.
- UNESCO. (2011). TIC UNESCO : un référentiel de compétences pour les enseignants. Paris :: UNESCO. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002169/216910f.pdf>
- Voogt, J., Laferrière, T., Breuleux, A., Itow, R. C., Hickey, D. T. & McKenney, S. (2015). Collaborative design as a form of professional development. *Instructional Science*, 43(2), 259-282.
- Werquin, P. (2010). *Reconnaitre l'apprentissage non formel et informel : résultats, politiques et pratiques*. OECD Publishing.

À PROPOS DE L'AUTEURE

Michelle Deschênes: Doctorante en technologie éducative à l'Université Laval, elle est également enseignante en technique de développement web au Collège O'Sullivan de Québec. michelle.deschenes.1@ulaval.ca