

## Conditions d'efficacité et facteurs d'influence du développement professionnel continu du personnel enseignant du primaire et du secondaire : une recension des écrits

Marie-Pier Duchaine, Université Laval, Canada  
Nancy Gaudreau, Université Laval, Canada

*Résumé : Considérant que les études sur l'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 la réussite éducative des élèves, le développement professionnel continu s'avère une avenue à privilégier pour soutenir les personnes enseignantes du primaire et du secondaire dans la mise en œuvre d'interventions efficaces auprès de tous les élèves. En effet, en plus d'avoir un effet positif sur le sentiment d'efficacité personnelle du personnel enseignant et sur sa satisfaction professionnelle, le développement professionnel continu serait associé à l'adoption de meilleures pratiques envers les élèves et à une amélioration de leur rendement scolaire. En ce sens, cet article vise à présenter une recension des écrits sur les conditions d'efficacité et les facteurs d'influence du développement professionnel continu du personnel enseignant.*

*Mots-clés : développement professionnel continu; personnes enseignantes du primaire et du secondaire; facteurs d'influence; conditions d'efficacité; recension des écrits*

*Abstract: Considering that studies on teaching effectiveness have shown that the teacher effect is the most powerful lever on which the school system can rely to promote students' educational success, continuing professional development proves to be an avenue to be favored to support elementary and secondary teachers in implementing effective interventions with all students. Indeed, in addition to having a positive effect on teachers' sense of self-efficacy and job satisfaction, continuing professional development would be associated with the adoption of better practices towards students and an improvement in their academic performance. In this sense, the aim of this article is to present a literature review on the conditions for effectiveness and the factors influencing teachers' continuing professional development.*

*Keywords: continuing professional development; primary and secondary school teachers; influencing factors; conditions for effectiveness; literature review*

### Introduction

L'importance du rôle du personnel enseignant dans la réussite éducative des élèves du primaire et du secondaire est largement reconnue dans la littérature scientifique (Hattie, 2017). En ce sens et en tant que piliers de la transmission du savoir et de la formation des générations futures, les personnes enseignantes du primaire et du secondaire sont tenues d'affiner constamment leurs compétences et de mettre à jour leurs méthodes pédagogiques, afin de s'adapter à l'évolution rapide de la société et aux besoins variés de leurs élèves (Desimone, 2009). Ce processus de développement professionnel continu (DPC) favorise la réflexion continue sur les pratiques pédagogiques, encourage l'innovation dans l'enseignement, et offre des occasions de partage de connaissances avec d'autres personnes professionnelles de l'éducation (Darling-Hammond et al., 2017). De plus, il ne se limite pas à l'amélioration des compétences professionnelles des personnes enseignantes (Gracheva et al., 2020), mais exerce également un effet sur leur satisfaction au travail (Smet, 2021; Toropova et al., 2021) et contribue de manière significative à l'amélioration globale de l'éducation et au développement des apprenants, créant ainsi un effet positif durable sur la société (Guskey et Yoon, 2009). Tout compte fait, des personnes enseignantes bien formées et constamment mises à jour sur les meilleures pratiques pédagogiques sont cruciales pour garantir la qualité de l'enseignement et la réussite des élèves (Darling-Hammond et al., 2017).

### Le développement professionnel du personnel enseignant du primaire et du secondaire

Avant d'aller plus loin, il convient de définir brièvement le sens accordé au terme développement professionnel continu, car les écrits consultés sur le sujet ont révélé qu'il peut revêtir diverses significations en fonction des théories et des approches utilisées. Le DPC est un concept multidimensionnel qui a été abordé de différentes manières dans les écrits scientifiques (Uwamariya et Mukamurera, 2005). Cependant, indépendamment des postures épistémologiques qui teintent les théories et les modèles présents dans les écrits consultés, il ressort une idée commune selon laquelle le DPC est « un processus de changement, de transformation, par lequel les enseignants parviennent peu à peu à améliorer leur pratique, à maîtriser leur travail et à se sentir plus à l'aise dans leur pratique » (Uwamariya et Mukamurera, 2005, p. 148). Compte tenu de la complexité et de la multidimensionnalité du travail enseignant, ainsi que des différentes sources de construction du savoir enseignant, il apparaît réducteur d'inscrire le DPC dans une approche ou un modèle théorique en particulier. Par conséquent, la prise en compte de la

complémentarité des approches et des diverses ressources qui façonnent le DPC s'imposent (Uwamariya et Mukamurera, 2005).

Au Québec, le Référentiel des compétences professionnelles de la profession enseignante (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2020) établit les compétences essentielles à l'enseignement. Le MEES considère le développement de ces compétences comme un processus continu, débutant dès la formation initiale et se poursuivant tout au long de la carrière des personnes enseignantes du primaire et du secondaire. En effet, la formation initiale est perçue comme une première étape au cours de laquelle sont jetées les bases d'un DPC (Conseil supérieur de l'éducation, 2014). Dans cette perspective, la compétence 11 souligne que les personnes enseignantes ont la responsabilité de définir leurs besoins en matière de DPC tout au long de leur carrière, afin de mettre à jour, enrichir et élargir leurs connaissances et compétences professionnelles.

Selon Gaudreau et Nadeau (2015), le développement des compétences du personnel enseignant s'appuie sur une approche holistique comprenant trois principales catégories : les activités de formation, l'assistance professionnelle et l'assistance par les pairs. Les activités de formation peuvent revêtir différentes formes, y compris des activités créditées, des programmes de formation en cours d'emploi et des activités ponctuelles telles que des conférences et des colloques. Les dispositifs d'assistance professionnelle impliquent l'intervention de personnes professionnelles de l'éducation, comme des personnes conseillères pédagogiques, qui travaillent en collaboration avec les personnes enseignantes pour soutenir leur DPC. Les dispositifs d'assistance par les pairs offrent une aide similaire à celle des professionnels, mais sont dispensés par d'autres personnes enseignantes.

Malgré le large éventail d'options possibles, il est évident que les activités de formation prédominent dans le domaine de l'éducation. Selon une enquête menée par Boulay en 2021, ces activités se limitent principalement à des événements ponctuels tels que des conférences lors de journées pédagogiques. Elles présentent souvent des lacunes en matière d'efficacité, étant trop courtes, déconnectées, manquant de cohérence et de contextualisation. De plus, ces activités ont tendance à se concentrer sur le développement de méthodes pédagogiques alternatives, en négligeant l'importance de la réflexion pour la transformation des pratiques éducatives. De surcroît, elles sont souvent imposées aux personnes enseignantes, sans prendre en considération leurs besoins spécifiques, ce qui se traduit par un manque d'engagement et de motivation de leur part.

À la lumière de ces informations, il est évident que bien qu'il existe une variété d'activités de DPC, certains d'entre eux présentent des limites importantes qui entravent la participation et l'engagement des personnes enseignantes (Basma et Savage, 2018; Didion et al., 2020; Lynch et al., 2019). De plus, il est essentiel de reconnaître que les résultats du DPC peuvent varier considérablement en fonction du contexte et des individus (Fontaine et al., 2023; Moldoveanu et al., 2021). En réalité, le DPC n'est pas un processus universel, et son efficacité est influencée par de nombreux facteurs (Coldwell et Simkins, 2011). Dans ce contexte, il devient évident qu'une revue des écrits se concentrant spécifiquement sur les conditions d'efficacité et les facteurs qui influencent le DPC du personnel enseignant est nécessaire. Une telle analyse permettra de synthétiser les connaissances existantes sur les éléments qui favorisent ou entravent le DPC des personnes enseignantes du primaire et du secondaire, en mettant en évidence les approches et les conditions les plus efficaces.

Dans cette optique, cet article se penche sur les conditions d'efficacité et les facteurs d'influence du DPC du personnel enseignant du primaire et du secondaire. Les résultats seront présentés de manière à guider les responsables du DPC du personnel enseignant dans le déploiement d'activités<sup>1</sup> susceptibles d'engendrer des effets positifs durables chez les personnes enseignantes et leurs élèves.

## Méthodologie de la recension des écrits

Dans le cadre de cette recension des écrits, une attention particulière a d'abord été accordée aux études portant sur les conditions d'efficacité et les facteurs d'influence du DPC du personnel scolaire, puis, plus spécifiquement, à

---

<sup>1</sup>Le DPC du personnel enseignant peut prendre différentes formes et se concrétiser dans des pratiques variées nommées de manières différentes. En effet, les écrits recourent à de nombreux concepts pour les identifier : activités de formation continue ou de développement professionnel, pratiques, dispositifs, outils ou programmes de développement professionnel. Pour les fins de cet article, le concept d'« activités » a été retenu puisqu'il est défini comme un ensemble d'actions visant un but déterminé. Tout au long de ce texte, le terme « activités de développement professionnel » réfère à l'ensemble des modalités de DPC existantes qui visent à entraîner des retombées sur les pratiques professionnelles du personnel enseignant (p. ex. activités de formation continue, assistance par les pairs).

celui du personnel enseignant du primaire et du secondaire. La recension s'est effectuée en consultant les principales bases de données en éducation (ERIC, Education source, Academic search premier, Cairn, Erudit, PsycNET). Les recherches ont été effectuées à l'aide des principaux mots-clés suivants, regroupés en trois catégories : 1) développement professionnel, formation continue, perfectionnement, professional development, education professional development, professional education, training; 2) conditions d'efficacité, efficacy, effectiveness, facteurs d'influence, influence, influencing factors et 3) enseignant, teacher, enseignant du primaire et du secondaire, primary and secondary school teacher, school staff. Les critères d'inclusion des articles étaient : 1) publiés entre 2002 et 2023; 2) études qualitatives ou quantitatives; 3) en anglais ou en français; 4) dans une revue avec comité de lecture; 5) tous types de publication (par exemple : articles scientifiques, recension des écrits, articles professionnels, livres spécialisés) et 6) textes intégraux accessibles. Un premier tri a été effectué à partir de la lecture du titre et du résumé des articles obtenus dans les bases de données afin de s'assurer que ceux-ci correspondent bien aux critères d'inclusion. Un second tri a ensuite été effectué à partir de la lecture complète de ces articles afin de s'assurer de leur admissibilité et de leur qualité. Ainsi, 41 articles ont été retenus pour fins d'analyse dans le cadre de cette recension des écrits.

## Résultats

L'analyse des articles retenus dans le cadre de cette recension a permis de dégager les conditions d'efficacité et les facteurs d'influence du DPC du personnel enseignant du primaire et du secondaire.

### Les conditions d'efficacité

Les recherches sur les conditions d'efficacité des activités de DPC ont identifié des éléments clés qui soutiennent le DPC du personnel enseignant et qui ont un impact concret sur la qualité de leurs pratiques professionnelles, voire sur la réussite des élèves. Voici les principales conditions d'efficacité :

**Examiner les besoins de formation.** Les activités de DPC doivent répondre aux besoins de formation des personnes enseignantes. Cela nécessite d'identifier et d'analyser ces besoins afin de concevoir des activités de DPC appropriées (Whitworth et Chiu, 2015).

**Définir des objectifs clairs en fonction des besoins exprimés.** Pour évaluer l'efficacité d'une activité de DPC, il est essentiel que des objectifs clairs, précis et réalistes aient été déterminés en amont. Ceux-ci doivent s'appuyer sur les besoins de formation des personnes formées (Brinkerhoff et Dressler, 2015; Darling-Hammond et al., 2017).

**Planifier des contenus spécifiques et axés sur des pratiques efficaces.** Les activités de DPC doivent se concentrer sur des contenus spécifiques fondés sur des pratiques reconnues comme efficaces, tout en étant directement applicables dans le contexte quotidien des personnes enseignantes (Darling-Hammond et al., 2017; Desimone, 2009).

**Offrir un contexte optimal et une durée suffisante.** Les activités de DPC doivent être planifiées à des moments et dans des lieux adaptés aux personnes enseignantes, avec une durée adéquate pour favoriser un changement de pratique (Darling-Hammond et al., 2017; Desimone, 2009; Guskey, 2002). Bien qu'il n'y ait pas d'indication précise dans les écrits quant au nombre d'heures spécifique requis pour qu'une activité puisse être qualifiée d'efficace (Darling-Hammond et al., 2017; Fletcher-Wood et Zuccollo, 2020), Desimone et Garet (2015) rappellent qu'il existe tout de même un certain consensus selon lequel ces activités devraient totaliser entre 15 et 20 heures et que ces heures doivent être réparties sur plusieurs mois. À cet égard, certaines études mettent en lumière l'importance que le DP s'inscrive dans un processus continu et cyclique (Cordingley et al., 2015; Walter et Briggs, 2012). Il s'avère alors essentiel de prévoir des allers-retours entre la formation et la mise en pratique.

**Assurer le développement du sentiment d'efficacité personnelle.** Il s'avère essentiel de porter une attention particulière au sentiment d'efficacité personnelle (SEP) dans le choix des modalités de formation et de miser sur son développement. Certaines études ont démontré que plus les personnes enseignantes ont des croyances d'efficacité élevées, plus elles sont enclines à expérimenter de nouvelles stratégies d'intervention et à mettre les efforts nécessaires pour que leurs élèves réussissent (Cerit, 2013; Zee et Koomen, 2016). Qui plus est, la recension systématique de Zee et Koomen (2016) a mis en lumière un bon nombre de recherches qui montrent que le SEP du personnel enseignant a un effet modérateur sur la qualité de leurs pratiques professionnelles, leur sentiment de

bien-être au travail et les résultats scolaires des élèves. Dans cette lignée, les travaux de Gaudreau (2013) permettent d'identifier des stratégies efficaces afin de soutenir les transformations de pratiques chez le personnel enseignant. À partir des quatre sources d'efficacité personnelles identifiées par Bandura (2019), Gaudreau (2013) propose 1) de privilégier une formation orientée vers la maîtrise qui permet au personnel enseignant de vivre des expériences de succès en contexte réel, 2) de prévoir des moments d'échange, où les personnes enseignantes discutent de leurs expériences afin qu'elles puissent observer comment s'actualisent les stratégies d'intervention enseignées et qu'elles reconnaissent leurs effets positifs, 3) d'offrir un accompagnement personnalisé en fonction des besoins du personnel enseignant et 4) de privilégier des activités d'analyse réflexive sur la pratique permettant au personnel enseignant de prendre conscience des expériences psychologiques et physiologiques antérieures pouvant influencer leur SEP, les amenant ainsi à identifier des stratégies efficaces.

**Prévoir des moments de collaboration et d'échange.** En lien avec ce qui précède, la personne formatrice doit favoriser la collaboration entre les personnes formées en prévoyant du mentorat, du coaching, des moments d'observation, de discussion, de partage, etc. (Darling-Hammond et al., 2017; Desimone, 2009) Selon Leko et al. (2015), les activités collaboratives soutiennent l'apprentissage par l'échange d'idées et la réflexion sur les pratiques. Certaines études ont aussi soulevé qu'une activité de DPC est plus efficace lorsque plusieurs membres du personnel scolaire d'une même école y participent (Cordingley et al., 2015; Walter et Briggs, 2012).

**Offrir des occasions de mise en pratique.** Les personnes enseignantes doivent avoir l'occasion d'expérimenter de nouvelles stratégies en contexte réel, et ces activités de mise en pratique doivent être suivies de moments de réflexion sur les pratiques (Coldwell et Simkins, 2011; Darling-Hammond et al., 2017; Desimone, 2009). Il convient de noter que les occasions de mise en pratique favorisent le transfert des acquis théoriques vers la pratique quotidienne du personnel enseignant (Dunst et al., 2015).

**Prévoir un accompagnement et un suivi.** En lien avec les sources d'efficacité personnelle discutées précédemment, les activités de DPC qui prévoient l'accompagnement et le suivi nécessaire (p. ex. renforcement, rétroaction) sont associées à des effets considérables sur les pratiques professionnelles des personnes enseignantes et, par le fait même, sur la réussite éducative des élèves (Yoon et al., 2007). Par ailleurs, le suivi et l'accompagnement favoriseraient la durabilité des changements de pratiques (Desimone, 2009). Dans ce contexte, le soutien organisationnel est indispensable. La direction d'école doit soutenir le DPC du personnel enseignant en offrant les ressources nécessaires (p. ex. dégageant, suppléance) et en s'assurant que le personnel enseignant a le soutien dont il a besoin dans son milieu de pratique (Darling-Hammond et al., 2017; Desimone, 2009; Guskey, 2002).

**Évaluer les effets.** Au terme d'une activité de DPC, l'évaluation des effets est une pratique incontournable (Kirkpatrick et Kirkpatrick, 2016). Pour être jugée efficace, une activité de DPC doit produire des effets positifs à quatre niveaux. D'abord, elle doit susciter une réaction positive chez les personnes formées (degré de satisfaction élevé). Elle doit aussi permettre des apprentissages de qualité (connaissances, compétences et attitudes) et provoquer des changements dans la pratique des personnes enseignantes (réinvestissement en classe et changement de pratiques). Finalement, elle doit favoriser la réussite éducative des élèves (Guskey, 2003; Kirkpatrick et Kirkpatrick, 2016).

En revanche, même si une activité de DPC satisfait toutes les conditions d'efficacité déclinées ci-dessus, certains facteurs liés à la complexité du processus de DPC peuvent venir influencer son efficacité. Les prochaines lignes aborderont les facteurs d'influence du DPC du personnel enseignant.

## Les facteurs d'influence

Pour cet article et par souci d'organisation, les facteurs d'influence du DPC du personnel enseignant sont regroupés en trois catégories : 1) les facteurs personnels, 2) les facteurs organisationnels et 3) les facteurs contextuels.

**Les facteurs personnels.** D'entrée de jeu, certaines recherches se sont intéressées aux facteurs personnels, c'est-à-dire aux caractéristiques propres à la personne enseignante qui s'engage dans une démarche de DPC. La **motivation à apprendre** et les **attentes** de celle-ci jouent un rôle modérateur dans ce processus (Dumont et al., 2022; Korthagen, 2017). À ce sujet, Coldwell et Simkins (2011) nomment les attentes et la motivation des personnes en formation comme étant des « facteurs qui affectent leur capacité à profiter des opportunités qui leur sont offertes » (traduction libre, p. 147). Ils précisent également qu'un individu qui entreprend une activité de DPC de façon

instrumentale, par exemple pour obtenir une promotion ou par obligation, ne vivra pas la même expérience de DPC que celui qui entreprend cette dernière à des fins d'apprentissage et de croissance personnelle. Les attentes et la motivation de la personne enseignante influenceraient donc son engagement dans l'activité de DPC (Duchaine et al., 2021). En fait, il semble que celles qui présentent une forte motivation ont plus de chances d'apporter des changements à leurs pratiques professionnelles à la suite de leur participation à une activité de DPC (Whitworth et Chiu, 2015). L'étude de Dumont et al. (2022) révèle que les personnes enseignantes qui constatent les effets positifs du DPC sur leurs compétences et leurs pratiques sont souvent celles qui manifestent une **curiosité intellectuelle**, un **intérêt pour l'innovation**, et un **désir de partager leurs pratiques** avec leurs pairs. De manière similaire, une étude longitudinale menée par Desimone et al. (2002) a démontré que les personnes plus impliquées dans leur DPC sont celles qui possèdent une forte **motivation intrinsèque**, croient en leur capacité à améliorer leurs pratiques, et adoptent une **attitude favorable au changement**.

Plusieurs recherches montrent aussi que l'**attitude** vis-à-vis l'activité de DPC influence l'efficacité de cette dernière (Coldwell et Simkins, 2011). C'est pourquoi il importe que les activités auxquelles participent les personnes enseignantes répondent à leurs besoins de formation et puissent susciter leur motivation à apprendre (Dunst et al., 2015). À cet égard, bon nombre d'écrits (Coldwell et Simkins, 2011; Darling-Hammond et al., 2017; Desimone, 2009; Korthagen, 2017; Opfer et Pedder, 2011; Tynjälä, 2013; Uwamariya et Mukamurera, 2005; Villegas-Reimers, 2003; Whitworth et Chiu, 2015) révèlent également que, pour soutenir le processus d'apprentissage et favoriser la transformation des pratiques, les activités de DPC proposées au personnel enseignant doivent être cohérentes avec leurs antécédents. Ainsi, ces dernières doivent prendre en compte les **besoins de formation** des personnes enseignantes ainsi que leurs **expériences antérieures**. Pour ce faire, le personnel enseignant devrait pouvoir participer aux activités de DPC de manière volontaire (Cordingley et al., 2015). En plus de favoriser l'apprentissage professionnel, cela leur permettrait de choisir des occasions d'apprentissage en fonction des besoins qui émergent de leurs expériences personnelles en classe (Coldwell et Simkins, 2011; Darling-Hammond et al., 2017; Korthagen, 2017; Whitworth et Chiu, 2015).

Le **SEP** joue également un rôle déterminant, comme l'indiquent les travaux de Gagnon et Dubé (2023), montrant que les personnes enseignantes confiantes dans leurs compétences sont plus enclines à participer activement aux activités de formation et à mettre en pratique de nouvelles méthodes d'enseignement. Issu de la théorie de l'auto-efficacité, le SEP fait référence à « la croyance de l'individu en sa capacité à réaliser ou non une tâche dans un contexte donné et au sentiment que ses actions produiront les résultats escomptés » (Bandura, 2019, p. 12). Il désigne donc la perception et la croyance de la personne enseignante en ses ressources (en matière de connaissances et de compétences) pour atteindre les résultats escomptés dans son contexte d'enseignement (Viau, 2009). Le SEP agit comme un « mécanisme autorégulateur de la motivation et de l'action humaine » (Klassen et Chiu, 2010, p. 743) dans la mesure où les personnes ont plutôt tendance à exécuter les tâches qu'elles se sentent capables d'accomplir et à éviter celles qu'elles perçoivent comme étant hors de leur portée (Bandura, 2019). De cette façon, le SEP régule les choix, la motivation, l'effort et la persévérance de l'individu dans un contexte donné et contribue fortement à ses performances, et ce, quelles que soient ses aptitudes réelles. Dans ce contexte, le SEP, en plus d'exercer une influence sur la motivation du personnel enseignant à s'engager dans une activité de DPC (Klassen et Chiu, 2010), a un effet modérateur sur la satisfaction à l'égard de l'activité de DPC, sur l'acquisition de connaissances, de compétences et d'attitudes et sur la transformation des pratiques professionnelles. En d'autres mots, le SEP d'une personne enseignante influencera son engagement et sa motivation tout au long de l'activité de DPC ainsi que les résultats qui en découleront.

**Les facteurs organisationnels.** Si les facteurs personnels jouent un rôle essentiel, le DPC est également profondément influencé par des facteurs organisationnels, c'est-à-dire les caractéristiques du milieu de travail de la personne enseignante. Le **leadership**, le soutien, la collaboration et l'engagement de la direction d'école sont des conditions essentielles pour garantir l'efficacité des activités de DPC.

En effet, en veillant à ce que les personnes enseignantes disposent des **ressources nécessaires** pour répondre à leurs besoins de formation, la direction d'école apporte un soutien précieux à leur démarche de DPC (Guskey et Yoon, 2009). À cet égard, Buczynski et Hansen (2010) ont montré que plusieurs obstacles à la mise en œuvre des apprentissages réalisés par les personnes enseignantes lors de leurs activités de DPC découlaient du manque de soutien de l'organisation scolaire. Parmi ces obstacles, notons le manque de temps que le personnel enseignant avait à sa disposition pour expérimenter les compétences nouvellement acquises, ainsi que l'insuffisance de ressources (p.

ex. dégageant, suppléance) et de soutien pour expérimenter les nouvelles stratégies apprises (p. ex. accompagnement par un psychoéducateur).

**Les facteurs contextuels.** Enfin, certains facteurs contextuels, c'est-à-dire les caractéristiques du contexte dans lequel ont lieu les activités de DPC, ont aussi été identifiés par les recherches comme exerçant une influence sur l'engagement des personnes enseignantes. Bon nombre ont déjà été identifiés dans la section précédente portant sur les conditions d'efficacité. Le **coût**, le **moment** et le **lieu** de l'activité exercent une influence importante sur l'engagement des personnes enseignantes (Tooley et Connally, 2016).

En effet, de nombreuses activités de DPC, telles que les formations ponctuelles et les formations créditées, peuvent entraîner des coûts d'inscription élevés ou des dépenses liées aux déplacements (Blonigen et al., 2008). De plus, ces activités peuvent souvent coïncider avec des jours de travail, comme les journées pédagogiques, qui sont généralement réservées à la planification pédagogique et à la correction. De plus, des facteurs contextuels tels que la surcharge de travail et la pénurie de personnel enseignant peuvent également influencer la disponibilité des personnes enseignantes pour le DPC (Dumont et al., 2022; Goyette et Sirois, 2020).

En guide de synthèse, la Figure 1 présente les facteurs d'influence du DPC du personnel enseignant.

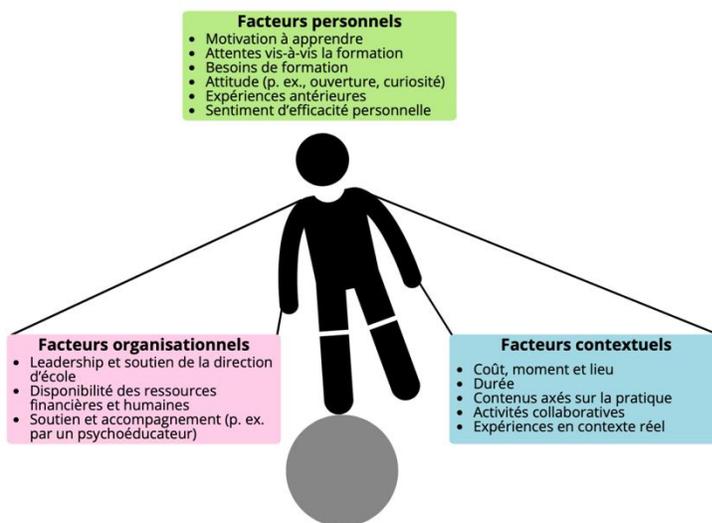


Figure 1: Facteurs d'influence du développement professionnel continu du personnel enseignant du primaire et du secondaire

En considérant ces informations, il est évident que chaque activité de DPC n'a pas le même impact ni la même ampleur sur les personnes enseignantes, et que divers facteurs personnels, contextuels et organisationnels exercent une influence significative sur l'efficacité de ces activités. En d'autres termes, il ne suffit pas de proposer une activité de DPC au personnel enseignant. Il est bien plus complexe de mettre en place les conditions nécessaires pour que cette dernière puisse véritablement améliorer la qualité des pratiques professionnelles et avoir un impact positif sur la réussite éducative des élèves.

## Discussion

L'objectif de cette recension était de dresser un état des lieux des connaissances actuelles relatives aux conditions d'efficacité et aux facteurs d'influence du DPC du personnel enseignant aux niveaux primaire et secondaire. Les résultats de cette analyse mettent en évidence plusieurs éléments clés qui contribuent au succès de ces initiatives.

Tout d'abord, pour maximiser l'efficacité des activités de DPC, il est essentiel de personnaliser la formation en fonction des besoins spécifiques des personnes enseignantes, d'établir des objectifs clairs, de fournir des contenus axés sur des pratiques pédagogiques efficaces et de créer un environnement favorable. Ces constats rejoignent ceux de Garet et ses collaborateurs (2001) qui ont également souligné que les personnes enseignantes s'engagent

davantage dans les activités de DPC lorsque celles-ci sont adaptées à leurs besoins individuels et que les contenus peuvent être directement appliqués dans leur pratique quotidienne.

De plus, cette analyse des écrits scientifiques met en évidence l'importance du développement du SEP dans l'engagement des personnes enseignantes et dans la mise en œuvre des compétences acquises. Par conséquent, les activités de DPC devraient intégrer des stratégies visant à renforcer le SEP des personnes enseignantes. Ces résultats convergent avec ceux de Tschannen-Moran et Hoy (2007) qui stipulent que lorsque les personnes enseignantes ont des croyances élevées en leur efficacité, elles sont plus motivées à essayer de nouvelles approches et stratégies pédagogiques, ce qui se traduit par une plus grande innovation et des changements durables dans leurs pratiques pédagogiques.

En outre, les résultats de cette recension des écrits mettent aussi en lumière l'importance de la collaboration entre les personnes enseignantes et de la mise en pratique des apprentissages pour favoriser la pérennité des changements de pratiques. Ces résultats concordent avec ceux de Nizet (2016) ainsi que ceux de Lachapelle-Neveu et ses collaborateurs (2019) qui soutiennent que les interactions entre pairs sont importantes dans la mise en œuvre des compétences et des connaissances acquises lors des activités DPC. Ils soulignent aussi que les interactions permettent aux personnes enseignantes de partager leurs expériences, leurs connaissances et leurs compétences, favorisant ainsi le DPC.

Enfin, il est important de noter que des facteurs personnels, organisationnels et contextuels peuvent influencer l'efficacité du DPC. Il incombe aux responsables du DPC de prendre en compte ces éléments pour maximiser les résultats des activités proposées.

## **Conclusion**

Cette recension des écrits présente certaines limites qu'il convient de reconnaître. Les conclusions de l'étude reposent sur des recherches antérieures qui peuvent varier en matière de méthodologie, de contexte et de période, ce qui peut engendrer des différences significatives dans les résultats parmi les études incluses dans cette recension. Cependant, malgré ces limites, cette analyse offre une vue d'ensemble complète des facteurs clés qui influencent l'efficacité du DPC des personnes enseignantes du primaire et du secondaire. De plus, elle apporte des contributions précieuses aux connaissances sur le sujet en mettant en lumière des stratégies visant à améliorer la formation continue du personnel enseignant, ce qui, en fin de compte, aurait un impact positif sur la qualité de l'enseignement. Il est crucial de souligner que l'investissement dans le DPC des personnes enseignantes représente un investissement dans la qualité de l'enseignement, et par conséquent, dans la réussite des élèves. L'application de ces principes dans les écoles peut non seulement contribuer à améliorer la formation du personnel enseignant, mais aussi favoriser la création d'environnements d'apprentissage plus efficaces.

## RÉFÉRENCES

- Bandura, A. (2019). *Auto-efficacité : comment le sentiment d'efficacité personnelle influence notre qualité de vie?* (3<sup>e</sup> éd.). Éditions DeBoeck.
- Basma, B. et Savage, R. (2018). Teacher professional development and student literacy growth: A systematic review and meta-analysis. *Educational psychology review*, 30(2), 457-481. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9416-4>
- Blonigen, B. A., Harbaugh, W. T., Singell, L. D., Horner, R. H., Irvin, L. K. et Smolkowski, K. S. (2008). Application of economic analysis to school-wide positive behavior support (SWPBS) programs. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 10(1), 5-19. <https://doi.org/10.1177/1098300707311366>
- Boulay, M.-F. (2021). *Enquête descriptive sur les activités de développement professionnel des enseignantes et des enseignants des écoles primaires publiques francophones et anglophones du Québec* [mémoire de maîtrise, Université Laval]. Corpus ULaval. <https://corpus.ulaval.ca/entities/publication/fe92eb37-2032-4b18-bb2d-9c303fda166d>
- Brinkerhoff, R. O. et Dressler, D. (2015). Using evaluation to build organizational performance and learning capability: A strategy and a method. *Performance Improvement*, 54(7), 37-44.
- Buczynski, S. et Hansen, C. B. (2010). Impact of professional development on teacher practice: Uncovering connections. *Teaching and teacher education*, 26(3), 599-607. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.006>
- Cerit, Y. (2013). Relationship between teachers' self-efficacy beliefs and their willingness to implement curriculum reform. *International journal of educational reform*, 22(3), 252-270. <https://doi.org/10.1177/105678791302200304>
- 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>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/11/2014-06-le-developpement-professionnel-un-enrichissement-pour-toute-la-profession-enseignante.pdf>
- Cordingley, P., Higgins, S., Greany, T., Buckler, N., Coles-Jordan, D., Crisp, B., Saunders, L. et Coe, R. (2015). *Developing great teaching: lessons from the international reviews into effective professional development*. Teacher Development Trust. <https://dro.dur.ac.uk/15834/1/15834.pdf>
- 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](https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf)
- Desimone, L. et Garet, M. (2015). Best practices in teachers' professional development in the United States. *Psychology, Society and Education*, 7(3), 252-263. <https://doi.org/10.25115/psye.v7i3.515>
- 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>
- Desimone, L. M., Porter, A. C., Garet, M. S., Yoon, K. S. et Birman, B. F. (2002). Effects of professional development on teachers' instruction: Results from a three-year longitudinal study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(2), 81-112. <https://doi.org/10.3102/01623737024002081>
- Didion, L., Toste, J. R. et Filderman, M. J. (2020). Teacher professional development and student reading achievement: A meta-analytic review of the effects. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 13(1), 29-66. <https://doi.org/10.1080/19345747.2019.1670884>
- Duchaine, M.-P., Gaudreau, N. et Trépanier, N. (2021). L'évaluation du développement professionnel continu. Dans N. Gaudreau, N. Trépanier et S. Daigle (dir.), *Le développement professionnel en milieu éducatif : des pratiques favorisant la réussite et le bien-être* (p. 275-307). Presses de l'Université du Québec.
- Dumont, A., Morgane, L. et Wyns, M. (2022). Accompagner les difficultés de lecture de la 3<sup>e</sup> maternelle à la 2<sup>e</sup> primaire. Freins et leviers perçus par les enseignants dans le cadre d'un dispositif de coenseignement visant à développer la différenciation. *NEXUS: Connecting teaching practice and research*, 2(1), 31-63. <https://doi.org/10.14428/nexus.v2i1.62503>
- Fletcher-Wood, H. et Zuccollo, J. (2020). The effects of high-quality professional development on teachers and students: A rapid review and meta-analysis. *Education Policy Institute*. <https://epi.org.uk/publications-and-research/effects-high-quality-professional-development/>

- Fontaine, L. (2023). *Développement d'un outil de structuration d'une activité psychoéducative assistée par l'animal* [thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières]. Depot-e UQTR. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/10823/1/eprint10823.pdf>
- Gagnon, N. et Fournier Dubé, N. (2023). Les nouveaux enseignants de la formation professionnelle : quelles sont les sources de leur sentiment d'efficacité personnelle? *Revue canadienne de l'éducation*, 46(3), 761-784. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.5421>
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F. et Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945. <https://doi.org/10.3102/00028312038004915>
- Gaudreau, N. (2013). Soutenir la mise en œuvre de nouvelles pratiques éducatives par l'accompagnement des enseignants et le développement de leur sentiment d'efficacité personnelle. Dans M. Doucet et J. Pharand (dir.), *Accompagnement, enseignement et apprentissage : quand les émotions s'en mêlent* (p. 174-197). Les Presses de l'Université du Québec.
- Gaudreau, N. et Nadeau, M.-F. (2015). Enseigner aux élèves présentant des difficultés comportementales : dispositifs pour favoriser le développement des compétences des enseignants. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 4, 27-45. <https://doi.org/10.3917/nras.072.0027>
- Goyette, N. et Sirois, G. (2020). Pénurie d'enseignants d'un océan à l'autre. *Le Réseau ÉdCan*. <https://www.edcan.ca/articles/penurie-denseignants-dun-ocean-a-lautre/?lang=fr>
- Gracheva, L. Y., Bagramyan, E., Tsygankova, M., Dugarova, T. T. et Sheveleva, N. (2020). Teacher professional development models and practices in foreign educational systems. *The Education and science journal*, 22(6), 176-200. <https://doi.org/10.1994-5639-2020-6-176-200>
- Guskey, T. R. (2002). Does It Make a Difference? Evaluating Professional Development. *Educational Leadership*, 59(6), 45.
- Guskey, T. R. (2003). What Makes Professional Development Effective? *Phi Delta Kappan Magazine*, 84(10), 748-750. <https://doi.org/10.1177/003172170308401007>
- Guskey, T. R. et Yoon, K. S. (2009). What works in professional development. *Phi Delta Kappan*, 90(7), 495-500. <https://doi.org/10.1177/003172170909000709>
- Hattie, J. (2017). *L'apprentissage visible pour les enseignants*. Les Presses de l'Université du Québec.
- Kirkpatrick, J. D. et Kirkpatrick, W. K. (2016). *Kirkpatrick's four levels of training evaluation*. Association for Talent Development.
- Klassen, R. M. et Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of educational psychology*, 102(3), 741. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- 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>
- Lachapelle-Neveu, L., Carrier, C., Fink-Mercier, M., Larivière, M., Ruest, C., Demers, I., Maltais, D. B. et Camden, C. (2019). Expérimentation d'une formation sur le trouble développemental de la coordination destinée aux enseignants en éducation physique. *Physiotherapy Canada*, 71(2), 113-120. <https://doi.org/10.3138/ptc.2017-93.f>
- Leko, M. M., Kiely, M. T., Brownell, M. T., Osipova, A., Dingle, M. P. et Mundy, C. A. (2015). Understanding special educators' learning opportunities in collaborative groups: The role of discourse. *Teacher Education and Special Education*, 38(2), 138-157. <https://doi.org/10.1177/0888406414557283>
- Lynch, K., Hill, H. C., Gonzalez, K. E. et Pollard, C. (2019). Strengthening the research base that informs STEM instructional improvement efforts: A meta-analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 41(3), 260-293. <https://doi.org/10.3102/0162373719849044>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante*. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/refere-ntiel-competences-professionnelles-profession-enseignante.pdf>
- Moldoveanu, M., Dubé, F., Giguère, M.-H. et Grenier, N. (2021). Les retombées de la participation d'enseignantes du primaire à un projet de recherche-action au sujet de la mise en œuvre de pratiques différenciées d'enseignement de l'écriture sur leur développement professionnel. *Revue canadienne de l'éducation*, 44(2), 405-433. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.v44i2.4681>
- Nizet, I. (2016). Le développement de compétences professionnelles par des enseignants en exercice : le cas de l'évaluation des apprentissages. *Éducation et francophonie*, 44(2), 109-125. <https://doi.org/10.7202/1039024ar>

- Opfer, V. D. et Pedder, D. G. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376-407. <https://doi.org/10.3102/0034654311413609>
- Smet, M. (2021). Professional development and teacher job satisfaction: Evidence from a multilevel model. *Mathematics*, 10(51), 51. <https://doi.org/10.3390/math10010051>
- 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>
- Toropova, A., Myrberg, E. et Johansson, S. (2021). Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational review*, 73(1), 71-97. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1705247>
- Tschannen-Moran, M. et Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and teacher education*, 23(6), 944-956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>
- Tynjälä, P. (2013). Toward a 3-P model of workplace learning: a literature review. *Vocations and Learning*, 6(1), 11-36. <https://doi.org/10.1007/s12186-012-9091-z>
- Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155. <https://doi.org/10.7202/012361ar>
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire* (2<sup>e</sup> éd.). De Boeck.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. International Institute for Educational Planning Paris.
- Walter, C. et Briggs, J. (2012). *What professional development makes the most difference to teachers*. Oxford University Press. [https://www.oupjapan.co.jp/sites/default/files/contents/events/od2018/media/od18\\_Walter\\_reference.pdf](https://www.oupjapan.co.jp/sites/default/files/contents/events/od2018/media/od18_Walter_reference.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>
- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W.-Y., Scarloss, B. et Shapley, K. (2007). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement*. US Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest.
- Zee, M. et Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981-1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>