

Conclusion : Un portrait caractéristique de la recherche sur le développement professionnel des enseignants et sur la formation à l'enseignement

Colette Deaudelin, Monique Brodeur and Marc Bru

Volume 31, Number 1, 2005

Le développement professionnel des enseignants

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/012363ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/012363ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this document

Deaudelin, C., Brodeur, M. & Bru, M. (2005). Conclusion : Un portrait caractéristique de la recherche sur le développement professionnel des enseignants et sur la formation à l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 177–185. <https://doi.org/10.7202/012363ar>

Un portrait caractéristique de la recherche sur le développement professionnel des enseignants et sur la formation à l'enseignement

COLETTE DEAUDELIN, professeure
Université de Sherbrooke

MONIQUE BRODEUR, professeure
Université du Québec à Montréal

MARC BRU, professeur
Université de Toulouse-Le Mirail

Tout au long de cet ouvrage, nous avons abordé la problématique du développement professionnel chez les enseignants, lors de la formation initiale ou continue. Nous avons montré que l'évolution des pratiques, dans la plupart des systèmes éducatifs du monde occidental, exige des changements importants chez les enseignants. Ces changements mettent en exergue l'importance du développement professionnel, défini comme l'apprentissage réalisé par les enseignants, à la fois comme un processus et comme un produit. Selon Stolovitch (2000), ce développement devrait amener les enseignants à intégrer les résultats de la recherche scientifique.

Cela s'impose aussi comme une évidence pour leurs formateurs, qui devraient pouvoir tableer sur des recherches traitant de l'apprentissage des enseignants et les interventions favorisant ces apprentissages. Or, comme le soulignent Wilson et Berne (1999), peu de chose transparaît au sujet de ce qu'apprennent les enseignants participant à divers programmes de formation continue. La façon dont les enseignants apprennent et la façon dont évoluent leurs pratiques et leur pensée demeurent à élucider. Dans le texte d'introduction, nous avons mis en évidence l'absence de consensus sur les liens à établir entre les pratiques des enseignants et leur pensée (représentations, conceptions, croyances) en contexte de changement.

En ce qui concerne la formation à l'enseignement, Wilson et Berne (1999) constatent que la plupart des recherches sur la formation continue des enseignants se limitent le plus souvent à recueillir le taux de satisfaction des enseignants face à la formation reçue. Vanhulle et Lenoir, au terme d'une analyse des recherches menées de 1980 à 2000 sur la formation à l'enseignement, arrivent à une conclusion

similaire, en ce sens que ces dernières renseignent peu sur l'impact des actions de formation.

Nous avons noté enfin que presque tous les écrits scientifiques témoignent d'un certain flou conceptuel lorsqu'il s'agit de traiter du développement professionnel des enseignants. La publication de ce volume apporte ainsi une contribution sur le plan conceptuel ; elle permet de mieux cerner la nature du développement professionnel des enseignants ; elle aide à souligner l'apport, voire les limites des recherches actuelles, et de cibler quelques pistes pour des recherches futures.

Apports sur le plan conceptuel

Uwamariya et Mukamurera ont exposé différentes acceptions du concept de développement professionnel. Elles en ont dégagé deux perspectives : les perspectives développementale et professionnalisante. La perspective développementale, associée à l'évolution de l'enseignant dans sa carrière de façon générale, décrit les événements liés au choix de carrière chez une personne depuis l'enfance jusqu'à l'âge de la retraite. La perspective professionnalisante considère le développement professionnel tantôt comme un processus d'apprentissage, tantôt comme des activités d'investigation et de réflexion auxquelles se livre l'enseignant. Dans cette perspective, quatre principales phases peuvent être dégagées : (1) la formation initiale, (2) l'insertion professionnelle (entrée dans la profession et stabilisation), (3) la phase d'efficacité, de compétence reconnue, parfois accompagnée de remises en question, (4) le désengagement.

Deux études s'appuyant sur une perspective historico-culturelle ont examiné le rapport à l'action et le rapport aux savoirs formalisés chez les enseignants, à partir d'une approche inscrite dans la psychologie historico-culturelle et la sociologie psychologique. Leurs auteures considèrent donc que les actions qui consistent à conceptualiser sa pratique et à y jeter un regard réflexif relèvent d'abord du collectif et de l'interpsychique avant de relever du niveau intrapsychique. Le mémoire professionnel, par le processus d'écriture qu'il suppose, offre un cadre rendant possible une telle activité interpsychique, vue comme essentielle. L'étude de Vanhulle, quant à elle, met l'accent sur les opérations mentales et langagières dont témoignent divers écrits réflexifs produits par des futurs enseignants. Ces opérations sont comprises au sens de la pensée-conscience selon la perspective vygotkienne et elles sont principalement analysées à partir de cette même perspective. Les concepts de zone de développement proche, d'expérience cruciale, de concepts spontanés et de concepts scientifiques influencent tant l'intervention des formateurs que l'analyse du discours réflexif produit par de futurs enseignants.

Deux études présentent certaines similitudes en ce qu'elles s'intéressent aux pratiques des enseignants en formation continue, ainsi qu'à leur pensée à travers les concepts de croyances et de conceptions (Brodeur *et al.*, Deaudelin *et al.*). Toutes deux définissent, en s'inspirant de Day (1999), le développement professionnel comme un processus d'apprentissage mobilisé tout au cours de la vie professionnelle. Toutes deux appuient le choix des indicateurs du développement profes-

sionnel sur le modèle de Guskey (2002) : apprentissage des élèves, pratiques des enseignants ainsi que leurs croyances et attitudes. Ces deux études misent sur l'autorégulation de l'apprentissage dans les stratégies de formation continue qui y sont mises à l'essai. Outre ces éléments, Brodeur et son équipe, analysant les effets d'une intervention axée sur la prévention des difficultés d'apprentissage, font état du cadre à partir duquel l'intervention, objet d'expérimentation, a été développée. Deaudelin et ses collaborateurs, de leur côté, proposent un cadre d'analyse des conceptions et des pratiques enseignantes, cadre qui présente des indicateurs associés au béhaviorisme social et au néoconstructivisme. Ces deux perspectives de l'apprentissage sont particulièrement présentes dans les travaux portant sur l'intégration des TIC à l'enseignement et à l'apprentissage.

Deux auteurs associent encore plus étroitement le développement professionnel et l'autorégulation de l'apprentissage : Butler et Tillema. Dans l'élaboration de son cadre de référence, Butler part de la prémisse que le but des interventions axées sur le développement professionnel des enseignants est de les soutenir dans la reconstruction de leurs connaissances théoriques sur lesquelles ils appuient les décisions qu'ils prennent dans l'action. Elle propose alors un cadre liant « autorégulation de l'apprentissage » et « développement professionnel collaboratif ». Elle soutient que la compréhension de l'apprentissage des enseignants requiert le recours à des perspectives mettant l'accent tantôt sur la dimension individuelle et tantôt sur la pratique sociale. Pour elle, les modèles d'autorégulation de l'apprentissage fournissent un cadre à partir duquel les processus d'apprentissage individuels, socioculturels et situés, tels ceux caractérisant l'apprentissage des enseignants, peuvent être compris. Pour Tillema, l'autorégulation de l'apprentissage est vue comme une conception de l'apprentissage qui devrait influencer la formation des enseignants, c'est-à-dire l'enseignement auquel ils sont soumis. C'est à travers la notion de dilemme professionnel que cet auteur étudie les délibérations et les choix professionnels mis en œuvre par des formateurs d'enseignants lorsqu'ils veulent exploiter l'autorégulation de l'apprentissage dans leur enseignement.

Limites et perspectives

Les apports, les limites et les perspectives, présentés dans les paragraphes qui suivent, concernent autant les interventions susceptibles de favoriser le développement professionnel des enseignants que la recherche. Nous établissons des liens avec d'autres écrits, dont un article traçant la carte du « territoire » que constitue la recherche sur l'apprentissage chez les enseignants (Borko, 2004) et un ouvrage faisant état d'une importante recension des recherches sur les programmes de formation à l'enseignement.

Sur le plan des interventions favorisant le développement professionnel

Parmi les caractéristiques que devraient comporter des stratégies de formation initiale et continue, certaines constantes ressortent en fonction des résultats présentés dans ce dossier thématique. La collaboration constitue certes la dimension

qui apparaît le plus souvent dans les interventions mises à l'essai dans les recherches présentées. Déjà mise en évidence par les auteurs inscrivant leurs travaux dans une perspective professionnalisante (voir Uwamariya et Mukamurera), la collaboration est intégrée à certains dispositifs de formation, tels ceux décrits par Butler et Vanhulle. Enfin, elle est suggérée dans le cas d'une autre recherche comme piste prometteuse (Deaudelin *et al.*). Chez les formateurs d'enseignants, interrogés dans l'étude de Tillema, la collaboration apparaît étroitement associée à l'autorégulation de l'apprentissage chez les futurs enseignants. L'importance accordée à la collaboration dans ces études traduit bien la situation que l'on retrouve dans une majorité d'écrits abordant le développement professionnel et la formation continue des enseignants ou encore le changement en éducation. Fullan (1999) considère comme essentielle tant la collaboration interne, renvoyant aux notions de communauté d'apprentissage ou de pratique, que la collaboration externe, au sens où la personne ou l'organisation doit pouvoir s'appuyer sur une base de connaissances pour orienter ses décisions. De son côté, à partir des travaux de Rosenholtz (1989), Gather Thurler (2000) considère que la coopération entre enseignants est essentielle au développement professionnel chez ces derniers.

Une autre caractéristique semble se dégager des interventions mises à l'essai : il s'agit de la prise en compte des cadres théoriques avec lesquels les futurs enseignants ou les enseignants d'expérience abordent une situation de formation. Vanhulle a mis de l'avant des interventions mettant à profit les écrits réflexifs des étudiants grâce auxquels s'expriment ces cadres, à partir desquels pouvaient être planifiés les cours suivants. Butler a fait de la coordination des cadres théoriques, avec une réflexion sur la pratique authentique chez les enseignants, la pierre angulaire de sa stratégie de développement professionnel. Deaudelin, Brodeur et leurs collaborateurs se réfèrent à ces cadres en parlant de conceptions ou de croyances. Si ces dernières sont prises en compte lors de la formation, leur évolution constitue également un indicateur du développement professionnel des enseignants. Ces études traduisent bien une préoccupation présente dans le courant constructiviste ou socioconstructiviste où l'on prône la prise en compte des connaissances antérieures. Les écrits sur le changement conceptuel en sciences sont particulièrement éloquentes à ce sujet (Vosniadou, Ioannides, Dimitrakopoulou et Papademetriou, 2001).

La notion d'autorégulation de l'apprentissage se révèle, quant à elle, présente dans quatre des sept études. Elle est intégrée au processus de formation continue dans les études de Brodeur et de Deaudelin et leurs équipes ainsi que dans celle de Butler. En fait, cette dernière étude et celle de Tillema font ressortir les différents niveaux où se situent l'autorégulation de l'apprentissage : d'abord comme un processus que l'on voudrait voir adopter par les enseignants en formation et qui, conséquemment, devrait influencer l'enseignement en formation initiale et continue et, ensuite, comme un processus qui devrait influencer l'enseignement des futurs enseignants auprès de leurs élèves du primaire et du secondaire. La prise en

compte de ce concept apparaît comme particulièrement prometteur dans la mesure où plusieurs instances prônent la prise en charge par l'enseignant, sur le plan individuel et collectif, de son développement professionnel. En effet, si le ministère de l'Éducation considère que le futur enseignant développe, lors de sa formation initiale, une compétence liée à l'engagement dans une démarche de développement professionnel (Martinet, Raymond et Gauthier, 2001), le Conseil supérieur de l'éducation (2004) met l'accent sur la prise en charge par l'enseignant de son développement : il en fait même un axe de développement dans son avis intitulé « Un nouveau souffle pour la profession enseignante ».

D'autres concepts, bien que moins présents dans les études composant la présente publication, apparaissent néanmoins prometteurs. La prise en compte explicite par Vanhulle de plusieurs concepts centraux à la perspective historico-culturelle, tels l'expérience cruciale, la zone de proche développement ou encore la notion de tension socialement générée, suggère des pistes de formation intéressantes.

Ces recherches soulèvent aussi certaines questions en lien avec la formation. La recherche de Bouissou et Aroq soulève, de manière pertinente, le rôle paradoxal que joue le mémoire professionnel : soutien à la réflexion, développement d'une pratique réflexive, d'un outil d'évaluation des apprentissages ou de validation de la formation.

Le rôle ambigu joué par le modelage transparait en examinant les résultats obtenus dans trois recherches (Butler, Brodeur *et al.*, Deaudelin *et al.*). L'étude de Deaudelin et ses collaborateurs met en évidence que la stratégie de formation continue semble avoir eu un effet de modelage dans la mesure où les enseignants, visant le développement d'habiletés technologiques chez leurs élèves, ont utilisé des stratégies similaires à celles que l'équipe de recherche avait utilisées avec eux. Le modelage semble avoir eu des effets inattendus dans une autre recherche (Butler) : les enseignants semblent en effet avoir vu, dans les exemples de pratiques qui ont fait l'objet de modelage, les seules pouvant être utilisées, ce qui semble les avoir conduits à limiter leurs propres expériences d'intégration de la nouvelle stratégie d'enseignement proposée. Au terme de la recherche de Brodeur et son équipe, les enseignants ont dit souhaiter bénéficier de plus de modelage. Une piste de recherche concerne vraisemblablement les acceptions différentes du concept de modelage et les pratiques différentes auxquelles ces acceptions conduisent selon des perspectives relevant du béhaviorisme social ou du constructivisme. Dans la première perspective, le modelage relève davantage de l'imitation de comportements observables, voire de gestes professionnels, dans le cas des enseignants, alors que dans la seconde perspective, il s'agit de prendre conscience de ses propres processus par l'observation d'une personne les verbalisant (Lafortune et Deaudelin, 2001).

Enfin, parmi les dimensions pouvant influencer positivement sur le développement professionnel des enseignants, mentionnons la dimension organisationnelle, peu prise en compte dans les recherches décrites, si ce n'est dans celle de Deaudelin et

de son équipe. Cette dimension apparaît pourtant cruciale dans la plupart des travaux abordant l'implantation de réformes ou d'innovations. La notion d'organisation apprenante témoigne de cette tendance (Gather Thurler, 2000).

Sur le plan de la recherche

Le bilan tracé, à partir des recherches précédemment présentées, bien qu'intéressant, demeure éminemment parcellaire. En ce sens, le présent volume thématique ne peut, à lui seul, éclairer toutes les zones d'ombre laissées par les recherches réalisées pendant deux décennies.

D'entrée de jeu, il est nécessaire de noter l'importance que prend la recherche collaborative, type de recherche privilégiée dans toutes les expériences centrées sur l'innovation des stratégies de formation continue. De plus, Butler met bien en évidence l'importance pour les enseignants de s'engager dans des recherches collaboratives ancrées dans des activités authentiques, c'est-à-dire leurs pratiques d'enseignement telles qu'elles se déploient dans leur contexte. Un tel choix concernant la recherche collaborative apparaît cohérent avec la majorité des écrits sur le développement professionnel des enseignants (Desgagné, Bednarz, Couture, Poirier et Lebus, 2001). Il témoigne également du plus récent mouvement concernant l'accompagnement d'innovations. En effet, selon la classification de Cros (2004), ce type de recherche s'inscrit dans la 3^e et dernière phase de recherches, c'est-à-dire des recherches *avec* des praticiens innovateurs.

Il importe de poursuivre les recherches sur le développement professionnel vu à la fois comme un processus et comme un produit. En ce qui a trait au développement professionnel considéré comme un processus, il importe de développer des méthodes permettant d'examiner ce processus dans le temps; la recherche de Vanhulle est intéressante à cet égard. En ce qui a trait au développement professionnel vu comme produit, la recherche sur l'évolution de la pensée des enseignants et de leurs pratiques doit se poursuivre. En effet, Bru (2001) montre bien la pertinence de se pencher sur la pratique enseignante en soulignant que l'étude de nouvelles pratiques revêt encore une plus grande importance lors de l'introduction de réformes, vue comme un moment clé d'un système éducatif. Par ailleurs, l'étude de Butler de même que celle de Deaudelin et ses collaborateurs font ressortir la nécessité de poursuivre la recherche sur les liens entre la pratique des enseignants et leur pensée, quels que soient les concepts utilisés pour y référer (conceptions, croyances, savoirs, cadres théoriques). La notion de dilemmes, exploitée par Tillema, apparaît prometteuse en ce qu'elle propose une autre voie donnant accès aux délibérations des enseignants, à leurs décisions relatives à leurs pratiques d'enseignement.

D'autres recherches devraient également se pencher sur les liens entre l'auto-régulation de l'apprentissage et l'autorégulation de l'enseignement. Le cadre de référence élaboré par Butler l'amène à considérer qu'une autorégulation s'exerce à deux niveaux: les enseignants autorégulent leur apprentissage de l'enseignement

de même que leurs pratiques d'enseignement. Ces deux processus qui semblent se dérouler simultanément sont-ils distincts? Lafortune et Deaudelin (2001), s'appuyant sur Manning et Payne (1993), considèrent que les deux processus sont similaires en ce qu'ils sollicitent les mêmes opérations mentales, mais distincts dans la mesure où les objets traités diffèrent: dans un cas, le processus d'apprentissage; et dans l'autre, le processus d'enseignement. Des recherches devraient alors se pencher sur la nature de ces processus et leurs interrelations.

Par ailleurs, la continuité du développement professionnel des enseignants, depuis leur entrée dans un programme de formation à l'enseignement jusqu'à la fin de leur carrière, doit être examiné.

Sur le plan conceptuel, les travaux doivent se poursuivre pour mieux définir et comprendre le développement professionnel. Nous nous inspirons de Zuzovsky (2001), pour proposer trois questions auxquelles de futurs travaux devraient s'attarder:

- 1) La nature même du développement: que veut dire changer?
- 2) La finalité du développement professionnel: quel professionnalisme veut-on développer (d'un professionnalisme classique s'appuyant sur l'éthique du service à rendre et des standards de pratique à un professionnalisme complexe reconnaissant la complexité de l'enseignement en termes de connaissances, de raisonnement et de tâches)¹?
- 3) Le point de focalisation: privilégie-t-on la classe ou l'école, voire l'organisation dans laquelle œuvre l'enseignant?

Enfin, toutes les études visant à examiner l'incidence de programmes de formation sont typiques des recherches réalisées en phase 1, selon la classification proposée par Borko (2004). Cette dernière distingue en effet trois phases dans la recherche portant sur le domaine de l'apprentissage des enseignants (*teacher learning*). Les recherches de première phase visent la mise à l'essai d'un programme de formation dans un même contexte (un établissement ou un groupe homogène d'enseignants, tels les enseignants d'une même discipline)². Les recherches de deuxième phase se focalisent, quant à elles, sur l'expérimentation d'un programme de formation implanté dans plusieurs contextes. Ces recherches supposent donc le recours à des facilitateurs permettant une implantation adéquate du programme dans tous les contextes considérés. Les recherches caractérisant la phase 3 sont celles où divers programmes de formation sont implantés dans de multiples établissements afin de les comparer. Le chercheur étudie alors les quatre composantes du système de développement professionnel, à savoir le facilitateur, le programme de formation continue, les enseignants, qui sont alors apprenants, et le contexte.

Borko (2004) soutient que des recherches doivent être menées à chacune des phases décrites ci-dessus. Si cette pertinence se dégage clairement du bilan dressé par Vanhulle et Lenoir (à paraître) dont le caractère parcellaire est bien mis en évidence, Borko (2004) souligne, pour sa part, la nécessité de multiplier les recherches

à cette phase lorsqu'il s'agit, par exemple, de vérifier l'adéquation d'un programme, qui s'est révélé fructueux dans une matière donnée, que l'on veut utiliser pour la formation continue des enseignants par rapport à une autre matière. De multiples cycles de recherche de développement s'avèrent souvent nécessaires dans de tels contextes de transfert d'un domaine disciplinaire à l'autre. Lors de la phase 2, les principales questions qui se posent, et qui exigent que s'y poursuivent des recherches, concernent la nature et la quantité des ressources nécessaires pour que le programme de formation continue soit implanté dans le respect des intentions initiales de son ou de ses concepteurs. Jusqu'où peut aller l'adaptation des programmes pour répondre aux besoins de sites différents sans dénaturer le programme de formation concerné? Enfin, les études de phase 3, qui, de l'avis de Borko (*idem*), sont actuellement absentes en éducation, soulèvent la question des outils de collecte et de traitement appropriés pour la mesure d'un changement qui s'inscrit dans la durée et pour l'examen de l'influence de chacune des variables considérées et de leur interaction (caractéristiques des programmes, caractéristiques des contextes, facteurs individuels chez les élèves et chez les enseignants).

Enfin, si Borko (2004) considère essentiel le recours simultané à divers cadres conceptuels, notamment pour prendre en compte les perspectives individuelles et collectives du développement professionnel, nous pouvons ajouter que l'emploi de méthodes mixtes, alliant des méthodes qualitatives et quantitatives, s'avère tout aussi important (Johnson et Onwuegbuzie, 2004), voire essentiel, surtout lorsqu'il s'agit d'évaluer l'effet de programmes ou d'interventions (Chatterji, 2004).

Notes

1. Notons que Goodson et Hargreaves (1996, dans Zuzovsky, 2001) considèrent que, dans une ère postmoderne caractérisée par la complexité, l'incertitude morale et scientifique, le professionnalisme recherché devrait intégrer des éléments des cinq formes de professionnalisme qu'ils identifient.

2. Nous tentons de traduire ici le sens du terme « site » utilisé en anglais.

Références

- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- Bru, M. (2001). Étudier les pratiques enseignantes: les raisons d'un choix. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5, 5-7.
- Chatterji, M. (2004). Evidence on « What works »: An argument for extended-term mixed-method (ETMM) evaluation designs. *Educational Researcher*, 33(9), 3-13.
- Conseil supérieur de l'éducation (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Cros, F. (2004). La recherche en éducation: une nouvelle forme d'accompagnement de l'innovation, entre acteurs et décideurs politiques. In G. Pelletier (dir.), *Accompagner les réformes et les innovations en éducation* (p. 101-123). Paris: L'Harmattan.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Couture, C., Poirier L. et Lebus, P. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII(1), 33-64.
- Fullan, M. (1999). *Change forces: The sequel*. Philadelphie, PA: Falmer Press.
- Gather Thurler, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Paris: ESF.
- Martinet, M.A., Raymond, D. et Gauthier, C. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Johnson, R.B. et Onwuegbuzie, A.J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Lafortune, L. et Deaudelin, C. (2001). *Un accompagnement socioconstructiviste pour accompagner la réforme en éducation: métacognition et pratique réflexive*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Manning, B.H. et Payne, B.D. (1993). A Vygotskian-based theory of teacher cognition – Toward the acquisition of mental reflection and self-regulation, *Teaching and Teacher Education*, 9(4), 361-371.
- Vanhulle, S. et Lenoir, Y. (à paraître). *État de la recherche sur la formation à l'enseignement au Québec – 1980-2000. Bilan et perspectives*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Vosniadou, S., Ioannides, C., Dimitrakopoulou, A. et Papademetriou, E. (2001). Designing learning environments to promote conceptual change in science. *Learning and Instruction*, 11(4-5), 381-419.