

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

**LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ET LA MOTIVATION : REGARDS
CROISÉS D'ENSEIGNANTS EXPÉRIMENTÉS ET DE DIRECTIONS
D'ÉTABLISSEMENT AU SECONDAIRE**

Mémoire présenté
dans le cadre de la maîtrise en éducation (concentration administration scolaire)
en vue de l'obtention du grade de maître ès arts

PAR

© FANNY MATHIEU

Septembre, 2010

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.

REMERCIEMENTS

« Quand on voyage vers un objectif, il est très important de prêter attention au chemin. C'est toujours le chemin qui nous enseigne la meilleure façon d'y parvenir, et il nous enrichit à mesure que nous le parcourons »

Paulo Coelho

Cette citation dûment choisie représente à la perfection quelle forme a pris pour moi le processus de la maîtrise. Les expériences vécues tout au long de ce cheminement m'ont permis de découvrir une toute nouvelle perception des mots *travail*, *discipline* et *persévérance*. Néanmoins, sans le support et la sagesse de ma directrice de recherche et des membres de ma famille, ce projet n'aurait certainement pas abouti.

Premièrement, je souhaite remercier ma directrice de recherche, la professeure Céline Castonguay. Tout au long de ce cheminement, elle m'a guidée, encouragée et offert de judicieux conseils afin que je puisse mener à bien ce projet. Son expérience et son professionnalisme ont été très appréciés et m'ont grandement aidée à rester motivée au courant de ces trois dernières années. De plus, elle a su développer et transformer mes habilités d'écrivaine et de chercheure. Bien que j'aie encore beaucoup à apprendre, j'ose croire que les compétences développées grâce à son expertise seront les bases d'autres succès.

Deuxièmement, les membres de ma famille ont joué un rôle capital dans l'accomplissement de ce mémoire. Je désire spécialement remercier mon père, Yves. Je me

souviendrai toujours de l'empressement avec lequel il lisait, relisait et offrait des suggestions concernant mes innombrables brouillons. Son intérêt constant pour mon travail, sa générosité, sa patience et sa compréhension ont été, sans aucun doute, des éléments clé dans l'aboutissement de ce projet. Il est un exemple quotidien de détermination, d'engagement, de discipline et d'ardeur au travail. Tout ceci a une valeur inestimable et importante pour moi que les mots ne peuvent exprimer.

Ensuite, mes remerciements vont à ma mère, Céline, qui m'a insufflé l'importance de la perpétuelle quête de la connaissance. Ses incalculables encouragements et son enthousiasme face à ce projet m'ont permis de ne pas abandonner dans les moments les plus difficiles. Elle a toujours su trouver les raisons pour mener à terme ce cheminement, pour ne pas abandonner. Sa présence, son soutien tout autant que son réconfort ont été précieux. J'espère qu'un jour je pourrai, au moins en partie, lui rendre ce qu'elle a fait pour moi.

Le dernier, mais non le moindre, mon conjoint, Marc-André, dont j'ai particulièrement apprécié l'amour et la patience dont il a fait preuve et les sacrifices qu'il a faits afin de rendre réalisable ce mémoire. Il ne m'a jamais permis d'abandonner lorsque je m'éloignais de mes objectifs. Il a su m'encourager lorsque j'en avais besoin et célébrer mes succès tout au long de mon parcours.

Finalement, je suis reconnaissante à la Fondation de UQAR pour l'octroi d'une bourse d'accueil de deux mille dollars.

RÉSUMÉ

Cette étude de cas vise à identifier les pratiques de développement professionnel offertes par les directions d'établissement secondaire et à identifier celles qui participent au soutien de la motivation des enseignants expérimentés. Mon but était d'obtenir des informations lesquelles, une fois analysées, me permettraient de répondre à mes cinq questions de recherche : 1- Quelles sont les pratiques de développement professionnel offertes au personnel enseignant expérimenté par la direction d'un établissement de niveau secondaire? 2- Quels sont les besoins et les attentes des enseignants expérimentés à l'égard de leur développement professionnel? 3- Quels sont les modes d'organisation scolaire mis en place par la direction d'un établissement pour aider au développement professionnel? 4- Quelles sont les pratiques de développement professionnel qui engendrent le plus de motivation chez les enseignants expérimentés? 5- Quelles sont les améliorations pouvant être apportées aux pratiques actuelles de développement professionnel offertes par les directions d'établissement secondaire?

Les deux concepts reliés à ces objectifs sont la motivation et le développement professionnel. À cette fin, j'ai retenu deux théories de la motivation : la théorie de l'autodétermination et la théorie de la fixation des objectifs. De plus, le développement professionnel fait référence à l'idée d'apprentissage, de perfectionnement, de recherche d'une meilleure maîtrise du métier et d'amélioration des compétences.

Cette étude qualitative de type exploratoire compte deux populations différentes : cinq enseignantes du secondaire ayant plus de cinq années d'expérience et trois directions d'établissement d'une même école de la commission scolaire des Navigateurs. Les données ont été recueillies à l'aide d'entrevues semi-dirigés.

L'analyse et l'interprétation des données permettent de mettre en évidence que les enseignantes rencontrées et les directions de cette école ont une vision commune du développement professionnel. Cette recherche a également permis d'établir que malgré leur emploi du temps surchargé, les directions de cet établissement offrent une diversité de moyens pour faciliter le développement professionnel de leurs enseignants. De plus, la reconnaissance est un élément important sur lequel les directions mettent l'accent afin de stimuler les enseignants dans la poursuite de leur développement professionnel. En outre, les résultats démontrent que l'attention portée par les gestionnaires scolaires au développement professionnel des enseignants peut favoriser leur motivation au travail. Finalement, il est intéressant de remarquer que les enseignantes sont partagées quant au rôle que jouent les directions d'établissement au niveau de leur développement professionnel et de leur motivation au travail.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
RÉSUMÉ	iv
TABLE DES MATIÈRES	v
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE	3
1.1 État de la situation	3
1.2 Renouveau pédagogique.....	5
1.3 Le développement professionnel comme solution	7
1.4 Les objectifs et les questions de recherche.....	11
1.5 La pertinence de cette étude	12
CHAPITRE II	
CADRE CONCEPTUEL	14
2.1 La motivation.....	14
2.1.1 La théorie de l'autodétermination.....	14
2.1.1.1 Le choix de cette théorie	19
2.1.2 La théorie de la fixation des objectifs.....	20
2.1.2.1 Le choix de cette théorie	23
2.2 Le développement professionnel	24
2.2.1 La définition du développement professionnel.....	24

2.2.2	Les conditions favorisant le développement professionnel	26
2.2.3	Les pratiques de développement professionnel	28
CHAPITRE III		
MÉTHODOLOGIE		33
3.1	Rappel des objectifs et des questions de recherche	33
3.2	La méthodologie privilégiée.....	34
3.3	Le choix des participants	35
3.4	Le déroulement.....	36
3.5	La procédure de collecte des données	37
3.6	La procédure d'analyse des données	39
3.7	Les limites possibles de l'étude.....	40
CHAPITRE IV		
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS ET DISCUSSION		42
4.1	Le développement professionnel.....	43
4.1.1	Définition et utilités	43
4.1.2	Les besoins et attentes des enseignants	45
4.1.3	Les moyens utilisés par les enseignants.....	47
4.1.4	Les moyens proposés par la direction.....	49
4.1.5	La justification du choix des moyens proposés	51
4.1.6	Les réactions des enseignants face à ces moyens	53
4.1.7	Les moyens soutenant davantage la motivation des enseignants	55

4.1.8	Les améliorations que les enseignants souhaitent apporter aux moyens offerts par la direction	58
4.2	La motivation.....	61
4.2.1	Le développement professionnel et la motivation au travail	61
4.3	Synthèse.....	65
4.4	Discussion.....	67
4.4.1	La conception du développement professionnel.....	67
4.4.2	Les conditions favorisant le développement professionnel	68
4.4.2.1	L'établissement d'une culture pédagogique	69
4.4.2.2	La création d'un climat de confiance	71
4.4.2.3	Accepter de prendre du temps.....	73
4.4.2.4	Accepter d'ajuster les éléments de formation	74
4.4.3	Les pratiques de développement professionnel	75
4.5	La motivation.....	79
4.5.1	La théorie de l'autodétermination.....	80
4.5.2	La théorie de la fixation des objectifs.....	84

CHAPITRE V

CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS	86
---	-----------

BIBLIOGRAPHIE	92
----------------------------	-----------

ANNEXE A : LETTRE DE CONSENTEMENT	96
--	-----------

ANNEXE B : SCHÉMA D'ENTRETIEN.....	98
---	-----------

ANNEXE C : CERTIFICAT D'ÉTHIQUE EN RECHERCHE	99
---	-----------

INTRODUCTION

Pénurie d'enseignants, absentéisme élevé, roulement de personnel et congés de maladie : le décrochage des enseignants¹ expérimentés est un phénomène important et en croissance. De plus, certains enseignants en fin de carrière souhaitent accélérer leur départ à la retraite; d'autres encore recourent à la réduction volontaire du temps de travail. L'ensemble des bouleversements gérés par ces derniers peut expliquer cette démotivation.

Afin de faire face à ces changements et ainsi maintenir les enseignants dans la profession, le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (M.E.L.S.) (1999) soutient que les enseignants doivent s'investir dans leur développement professionnel afin de renouveler leurs pratiques enseignantes. Bien que ce soit une démarche personnelle à chaque enseignant, tous les agents d'éducation ont un rôle à jouer afin de favoriser leur engagement dans le développement professionnel, notamment les gestionnaires scolaires. Ces derniers ont le devoir de favoriser le développement professionnel de leurs enseignants à travers l'exercice de leur leadership pédagogique. Toutefois, certaines études (Fédération québécoise des directions d'établissement (F.Q.D.E.), 2006; Fortin, 2006; Pelletier, 2002) révèlent que les directions sont surchargées par les tâches administratives qu'elles doivent accomplir. Le volet pédagogique est souvent mis en veilleuse et, par conséquent, le rôle qu'ils doivent jouer dans le développement professionnel de leur personnel enseignant.

¹ L'emploi du masculin est utilisé afin d'alléger le texte.

Ce mémoire de maîtrise porte sur le développement professionnel comme source de motivation pour les enseignants expérimentés au secondaire. Cette étude de cas se veut un regard croisé des enseignants expérimentés et des directions d'établissement sur leurs perceptions des pratiques de développement professionnel comme soutien à la motivation. Cette recherche exploratoire vise à identifier les pratiques de développement professionnel mises en place par les directions d'établissement secondaire et à identifier celles qui participent au soutien de la motivation des enseignants expérimentés.

Le premier chapitre porte sur la mise en situation de la problématique. Le deuxième chapitre élabore le cadre conceptuel de cette étude. Le troisième chapitre décrit la démarche méthodologique utilisée. Finalement, le dernier chapitre présente les résultats de l'analyse des données et les met en relation avec les écrits scientifiques.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

1.1 État de la situation

Depuis déjà plusieurs décennies, le système d'éducation québécois fait face à une pénurie d'enseignants, à un absentéisme élevé, à un grand roulement de personnel et à un nombre considérable de congés de maladie (Fédération canadienne des enseignants et des enseignantes (F.C.E.), 2000; Fédération des commissions scolaires du Québec (F.C.S.Q.), 2000; St-Arnaud, 2000). Selon la F.C.E. (2000), le décrochage professionnel (haut taux d'abandon de la profession avant l'âge de la retraite) est la deuxième cause responsable de la pénurie d'enseignants. La profession enseignante est considérée comme un emploi à haut risque de stress et d'épuisement professionnel. C'est pourquoi, 40 % des cas d'absentéisme chez les enseignants du primaire et du secondaire sont tributaires de ces deux aspects (Dubois, 2008; F.C.S.Q., 2000; Brunet, 1998). De plus, l'ensemble des invalidités des enseignants coûte environ 125 millions de dollars par année aux commissions scolaires dont 34 millions défraient les absences liées à l'épuisement professionnel (F.C.S.Q., 2000). En outre, les données de la SSQ VIE de 1999 (citées par Allaire, 2000) mentionnent qu'environ 47 % des demandes d'invalidité de longue durée des enseignants assurés sont liées à des troubles mentaux et nerveux (St-Arnaud, 2000). Selon cette auteure (2000), le phénomène du décrochage chez les enseignants est important et en croissance.

Certaines études, comme celle de Dubois (2008), stipulent que la majorité des enseignants sont confiants et enthousiastes lorsqu'ils débutent dans la profession. Cependant, une étude de la F.C.E. (2000) révèle qu'un nombre considérable de personnes formées à l'enseignement et employées dans ce domaine abandonne la profession dans les cinq premières années. En effet, le M.E.L.S. et la Fédération des syndicats de l'enseignement (2007) indiquent qu'environ 20 % des nouveaux enseignants du primaire et du secondaire quittent après cinq années difficiles. Cela sans compter la portion de futurs enseignants qui quittent avant d'avoir terminé leur formation et ceux qui, tout en demeurant en poste, cherchent activement un autre emploi (Caron, 2005). Néanmoins, bien que l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants soit problématique pour plusieurs raisons (précarité, groupes difficiles, tâches éclatées, etc.), on observe également ce phénomène (départ prématuré) chez les enseignants expérimentés (Dubois, 2008). « Nous faisons face à un problème de rétention généralisé à tous les groupes d'âge », souligne Lesemann (cité par la CSQ, 2004, p. 14). En effet, pour plusieurs chercheurs dont Dubois (2008) et St-Arnaud (2000), même les meilleurs enseignants sont vulnérables. Il ne suffit parfois que d'un seul événement pour tout déclencher. Selon St-Arnaud (2000), près de 83 % (25/30) des arrêts de travail ont été un premier événement survenu après plusieurs années de bon fonctionnement. De plus, certains enseignants en fin de carrière souhaitent accélérer leur départ à la retraite même s'ils doivent gruger sur leur fonds de pension; d'autres encore recourent à la réduction volontaire du temps de travail. La difficulté de garder les enseignants expérimentés s'avère donc également un problème de plus en plus préoccupant.

De fait, les enseignants expérimentés ont eu à faire face à de nombreux bouleversements au cours de leur profession, lesquels ne sont pas sans avoir laissé de traces sur l'ensemble de la profession enseignante et son quotidien. En effet, depuis la crise économique des années 1980, le milieu de l'éducation québécois est en mouvance perpétuelle. Il fait face à des mutations profondes de la société (des valeurs, des structures familiales, des difficultés rencontrées par les élèves, des sources de stimulation variées, de la diversité culturelle, etc.), à de nouveaux savoirs, des innovations, à la compétitivité économique, à la mondialisation des échanges humains, à la modification de la nature même de la tâche, et plusieurs autres (Arpin et Capra, 2008; Pelletier, 2007; F.C.S.Q., 2000; St-Arnaud, 2000). Un des changements majeurs vécus par les enseignants expérimentés est l'implantation de la réforme au primaire et au secondaire (Arpin et Capra, 2008).

1.2 Renouveau pédagogique

L'implantation de cette réforme implique un vent d'amélioration, de changement, de progression, de transformation et de renouveau. Elle incite grandement à l'innovation. Ce renouveau pédagogique vise à former des citoyens qui soient capables de s'adapter aux réalités sociales et culturelles de notre société (L'Hostie et Boucher, 2004). Par conséquent, la mise en pratique de ce programme de formation nécessite que les enseignants revoient les contenus de leur matière d'enseignement, s'approprient les contenus des nouveaux cours offerts, modifient leurs méthodes d'enseignement, apprennent une toute nouvelle forme d'évaluation et se familiarisent davantage avec les nouvelles technologies de l'information (Arpin et Capra, 2008; L'Hostie et Boucher,

2004). Tous ces changements impliquent que les enseignants s'informent, se renouvèlent, se remettent en cause pour actualiser leurs connaissances et ainsi fournir un enseignement de qualité. Cela nécessite un développement professionnel continu.

Par ailleurs, la réforme scolaire au secondaire est vécue difficilement. C'est « un défi de taille parce que la réforme propose un virage pédagogique encore plus long et difficile à négocier au secondaire qu'au primaire, étant donné la culture de ce secteur d'enseignement et les modèles d'organisation scolaire afférents » (Boucher, 2001, p. 5). En effet, à l'arrivée du nouveau pédagogique, plusieurs étaient déjà réticents face aux problèmes rencontrés lors de son implantation au primaire. De plus, le peu de formation reçue lors de l'implantation de ce programme et la qualité souvent reprochée (formateurs incapables de répondre à leurs interrogations) à cette dernière n'a pas facilité la tâche des enseignants. En outre, l'organisation scolaire du secondaire, où plusieurs enseignants se trouvent à enseigner à un même élève, a causé (et cause toujours) des maux de tête aux pédagogues afin de mettre sur pied des projets interdisciplinaires, d'utiliser le portfolio et d'évaluer les compétences disciplinaires et transversales (Sarrasin, 2007). La concertation entre les intervenants est plus complexe au secondaire qu'au primaire.

Bien que les changements apportés par la réforme aient grandement nui à la motivation de certains enseignants expérimentés, d'autres éléments entrent également en ligne de compte. En effet, le caractère répétitif de leur travail, la rétroaction négative et peu stimulante qu'ils reçoivent, l'iniquité, le climat inadéquat, la gestion bureaucratique inhibitrice de toute action ou initiative et le changement de la clientèle desservie

(indiscipline, violence, intégration des élèves en difficulté) ne sont que quelques exemples qui contribuent à augmenter la démotivation de plusieurs enseignants (Tollah, 2003). Certains ont à conjuguer avec la complexification de la tâche, à faire face à une mobilité professionnelle imposée consécutive à des fermetures d'écoles, à un changement de fonction de leur école, à des mouvements de clientèle, etc. (St-Arnaud, 2000). De plus, certaines études démontrent que les enseignants semblent affectés par le stress relié à leur travail, par leur insatisfaction professionnelle, par leur vie personnelle et familiale ainsi que par le caractère changeant de leur profession (St-Arnaud, 2000; Brunet, 1998). Finalement, ce manque de motivation et de satisfaction au travail entraîne les absences répétitives et le roulement du personnel, les distractions au travail, les changements d'emploi ainsi que de nombreuses conséquences sur les élèves et leur école (Tollah, 2003).

1.3 Le développement professionnel comme solution

Pour remédier à cette situation, le gouvernement tente d'élargir la banque de recrutement d'enseignants, de mettre sur pied des programmes de rétention dans la profession et de les impliquer dans une démarche de développement professionnel (Guillemette, 2006; M.E.L.S., 1999; M.E.L.S., 2003). Néanmoins, une grande partie du problème ne se situe pas tant dans le nombre d'enseignants recrutés mais dans le départ prématuré de ces derniers qui quittent la profession avant l'âge de la retraite.

Depuis quelques années, le M.E.L.S. (1999) a investi des sommes considérables dans le soutien au développement professionnel des enseignants « en vue de favoriser un plus grand engagement de l'ensemble des enseignants dans leur propre formation continue » (p. 3). Selon la philosophie du M.E.L.S. (2001), un enseignant réellement compétent ou professionnel doit s'engager dans des démarches de formation professionnelle continue et avoir une capacité de renouvellement, d'analyse et de réflexion critique. De la sorte, il espère favoriser le maintien des enseignants dans la profession en les engageant dans le développement de leurs compétences professionnelles. En somme, plus un enseignant s'engage dans son développement professionnel, moins il est enclin à abandonner la profession; ceci constitue, toujours selon le M.E.L.S. (2001), la véritable prévention au décrochage chez les enseignants.

Tous les agents d'éducation ont un rôle à jouer afin de favoriser l'engagement du personnel enseignant dans son développement professionnel (M.E.L.S., 1999) : les associations professionnelles et les syndicats, les universités, le ministère de l'Éducation, les commissions scolaires, les directions d'établissement et les enseignants. Dans le cadre de cette étude, je m'attarderai davantage aux enseignants et aux directions d'établissement scolaire. Premièrement, les enseignants sont au cœur même de ce processus. La Loi sur l'instruction publique (art. 96.20) a même été revue afin de leur reconnaître un rôle important dans la détermination de leurs besoins de perfectionnement. De plus, ils doivent participer activement à l'élaboration, à l'exécution et à l'évaluation des stratégies de formation continue. Deuxièmement, les directrices et les directeurs d'établissement scolaire ont désormais la responsabilité centrale de l'organisation de cette

formation (art. 96.21); c'est-à-dire de recueillir les besoins de formation des enseignants, d'organiser les activités de perfectionnement et d'assurer le suivi et l'évaluation des projets individuels et collectifs de formation. Ils doivent mettre en place des structures favorisant le travail en collaboration et en coopération entre les différentes compétences de l'équipe tout en maintenant des relations de solidarité et de convivialité en plus d'instaurer des processus d'apprentissage (Castonguay et Deblois, 2008). En somme, la direction d'établissement a le devoir de favoriser le développement professionnel de ses enseignants à travers l'exercice de son leadership pédagogique.

Selon L'Hostie et Boucher (2004), « l'accompagnement (professionnel) en tant que soutien au processus de changement apparaît comme une voie à privilégier pour aider les enseignants à progresser dans le renouvellement de leurs pratiques » (p. 3). Néanmoins, plusieurs études révèlent que le développement professionnel est une composante qui a été relativement négligée lors de l'implantation de la réforme (Rendos, 2005). Arpin et Capra (2008) soulignent que :

Nous sommes en mesure d'observer que ce discours sur le renouveau pédagogique ne s'accompagne pas toujours d'un soutien continu à l'actualisation des pratiques pédagogiques. Il ne s'agit pas de rappeler sans cesse aux enseignants de modifier leur attitude face à leurs interventions pour que ceux-ci les mettent automatiquement en pratique. (p. XIII)

Puisque les enseignants sont confrontés à des mutations majeures de leurs pratiques pédagogiques et des programmes d'enseignement ainsi qu'au défi d'améliorer la qualité de leur enseignement, ils sont incités à mettre à jour leurs habiletés à travers le développement professionnel. Or, selon le M.E.L.S. (1999), le développement professionnel des enseignants ne peut être maximisé sans accompagnement. Selon

L'Hostie et Boucher (2004), « c'est aux directions d'école qu'incombe la responsabilité de favoriser l'exercice du professionnalisme collectif aussi bien qu'individuel par des encadrements pédagogiques et administratifs qui laissent place à un exercice autonome et responsable de la profession [...] » (p. 19). Elles ont le devoir, toujours selon la Loi sur l'instruction publique, d'exercer un leadership pédagogique qui conduit et mobilise le personnel au cœur d'une culture et d'une formation continue (Castonguay et Deblois, 2008).

Néanmoins, des études (F.Q.D.E., 2006; Pelletier, 2002; Fortin, 2006) effectuées auprès de directions d'établissement scolaire révèlent que ces dernières, tout comme les enseignants, sont surchargées par les tâches qu'elles doivent accomplir. En effet, le renouveau pédagogique des dernières années a également apporté de grands changements dans le travail des directions en plus d'augmenter considérablement leurs responsabilités. Bien que la décentralisation des pouvoirs soit une des modifications les plus significatives, les conseils d'établissement, les services de garde, les projets éducatifs et les plans de réussite, l'encadrement et la supervision du personnel, la gestion de plusieurs établissements à la fois (F.Q.D.E., 2006) ne sont que quelques exemples pouvant expliquer la surcharge de travail des chefs d'établissement.

Selon la F.Q.D.E. (2006), lorsque les directions d'établissement entrent en poste, elles s'intéressent particulièrement aux trois rôles suivants : l'influence sur le climat de l'école (94 %), le leadership pédagogique (84 %) et la gestion pédagogique (73 %). Cependant, l'application dans la pratique est tout autre. Cette même étude révèle que

puisque les tâches administratives sont nombreuses, urgentes et variées, il n'y a plus de temps pour la pédagogie. L'ampleur des tâches administratives les oblige donc à remettre à plus tard les priorités éducatives. Par conséquent, le volet pédagogique en souffre le plus alors qu'il est le plus important même s'il ne donne pas toujours des résultats dans l'immédiat (Pelletier, 2002). Malgré l'importance qu'ils lui accordent, les directeurs et directrices d'école trouvent donc difficilement de temps à consacrer au développement professionnel de leurs enseignants. C'est pourquoi, à la lumière de ces informations, il est intéressant de s'attarder sur les façons dont les directions d'établissement secondaire exercent leur leadership pédagogique afin d'impliquer les enseignants dans leur développement professionnel et de vérifier si cet engagement augmente la motivation de ces derniers à demeurer dans la profession.

1.4 Les objectifs et les questions de recherche

Ce mémoire de maîtrise porte sur le développement professionnel comme source de motivation chez les enseignants expérimentés au secondaire. Cette étude de cas se veut un regard croisé des enseignants et des directions d'établissement sur leurs perceptions des pratiques de développement professionnel comme soutien à la motivation. Puisque la motivation des enseignants semble être une variable déterminante dans la qualité de leur enseignement (Tollah, 2003) et que le développement professionnel s'avère un élément clé afin d'aider les enseignants à faire face aux nombreuses nouveautés de leur profession (L'Hostie et Boucher, 2004), cette recherche vise à identifier les pratiques de développement professionnel mises en place par les

directions d'établissement secondaire et à identifier celles qui participent au soutien de la motivation des enseignants expérimentés.

Ainsi, la recherche veut répondre aux questions spécifiques suivantes :

- Quelles sont les pratiques de développement professionnel offertes au personnel enseignant expérimenté par la direction d'un établissement de niveau secondaire?
- Quels sont les besoins et les attentes des enseignants expérimentés à l'égard de leur développement professionnel?
- Quels sont les modes d'organisation scolaire mis en place par la direction d'un établissement pour aider au développement professionnel?
- Quelles sont les pratiques de développement professionnel qui engendrent le plus de motivation chez les enseignants expérimentés?
- Quelles sont les améliorations pouvant être apportées aux pratiques actuelles de développement professionnel offertes par les directions d'établissement secondaire?

1.5 La pertinence de cette étude

Bien que le phénomène du décrochage chez les enseignants ne soit pas récent, il touche, année après année, un très grand nombre de personnes tant au Québec que dans le monde. Ce phénomène remet en question des enjeux importants du monde scolaire. En effet, il nuit à la qualité de l'enseignement, au recrutement pour la carrière professorale, à la satisfaction des enseignants face à leur profession et au maintien de la qualité de

l'engagement des enseignants. La formation des élèves se trouve partiellement compromise. C'est pourquoi, malgré le fait que plusieurs sont concernés par ce problème (M.E.L.S., commissions scolaires, syndicats, enseignants, directions, etc.), il n'en demeure pas moins que les directions d'établissement et les enseignants sont des acteurs clés de la réussite des élèves.

L'analyse des perceptions des enseignants et des directions d'établissement fournira des informations précieuses dans le contexte où ceux-ci travaillent ensemble afin de répondre aux besoins des élèves. Elle permettra de mieux comprendre ce qui motive les enseignants dans leur développement professionnel et dans leur profession et de mieux cerner le rôle que les directions ont à jouer dans le développement professionnel de leurs enseignants pour ainsi augmenter leur motivation. Cette analyse permettra, dans un deuxième temps, d'apporter un éclairage sur les moyens pouvant être utilisés afin de réduire les frais occasionnés par les invalidités des enseignants. À mon avis, peu d'études ont porté sur ce sujet, d'où l'originalité de cette recherche.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

2.1 La motivation

L'implantation du renouveau pédagogique au secondaire implique une remise en cause des modèles d'enseignement traditionnels et une actualisation constante des compétences professionnelles de tous les acteurs éducatifs (Donnay et Charlier, 2006). Cela amène les enseignants à redéfinir leur identité professionnelle et à modifier leurs compétences professionnelles à travers l'exercice de leur développement professionnel. L'implantation de ce nouveau programme est un facteur de risque pour la motivation des enseignants expérimentés. De plus, d'autres éléments influencent négativement la motivation des enseignants expérimentés : la complexification de la tâche, la mobilité professionnelle due à des fermetures d'écoles, des changements de fonctions de leur école et les mouvements de clientèle ne sont quelques exemples.

Compte tenu de ce contexte, la recension des écrits m'a permis d'arrêter mon choix sur deux théories de la motivation : la théorie de l'autodétermination et la théorie de la fixation des objectifs.

2.1.1 La théorie de l'autodétermination

Développée par Deci et Ryan, la théorie de l'autodétermination est centrée sur l'hypothèse que le comportement humain est motivé par le besoin de se sentir compétent et d'être à l'origine de ses propres comportements (Roussel, 2000). Cette théorie s'est

construite à partir de recherches portant sur l'impact des récompenses et des directives sur la motivation. Ces études consistaient à cibler les facteurs qui interviennent dans le développement de la motivation intrinsèque (Emeric Languérand d'après Markland D., 2005). Une panoplie de questions ont alors émergé; les chercheurs ont tenté d'y répondre en proposant que tous les comportements humains puissent être catégorisés sur le continuum de l'autodétermination : la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation (Darner, 2007; Emeric Languérand d'après Markland D., 2005; Roussel, 2000; Vallerand, 1995; Vansteenkiste, Lens et Deci, 2006).

La motivation intrinsèque est considérée comme le plus haut niveau de motivation autodéterminée que peut atteindre un individu (Piché, 2003). Ce type de motivation se rapporte aux comportements qu'une personne accomplit afin de satisfaire ses besoins de compétence et d'autodétermination (Roussel, 2000). Ces comportements sont intéressants et motivants pour eux-mêmes, par la satisfaction qu'ils procurent (Emeric Languérand d'après Markland D., 2005). En somme, ils procurent du plaisir pour les personnes qui les accomplissent. « La motivation intrinsèque représente donc un engagement dans une activité pour son propre plaisir, dans son propre intérêt » (traduction libre) (Vansteenkiste, Lens et Deci, 2006, p. 20).

Lorsque les comportements sont gérés par des mobiles de nature instrumentale, on parle de motivation extrinsèque. En effet, le travail est accompli par une personne lorsqu'elle reçoit quelque chose en échange (ex. salaire). La personne agit sous la contrainte ou le contrôle d'une autre personne, donc pour des raisons totalement externes

à elle-même. « La motivation extrinsèque se définit comme un engagement dans une activité dans le but d'obtenir quelque chose en échange qui est dissociable de l'activité en question » (traduction libre) (Vansteenkiste, Lens et Deci, 2006, p. 20). Deci et Ryan (1985) ont proposé trois types de motivations extrinsèques (allant du degré de motivation autodéterminée le plus élevé au plus faible) : la régulation intégrée, la régulation introjectée et la régulation externe. Le sentiment d'autodétermination diminue selon que l'individu perd la maîtrise de la régulation de ses comportements.

La régulation intégrée « [...] se manifeste lorsqu'un individu accepte les valeurs et les objectifs qui lui sont imposés et les intègre à sa propre structure cognitive laquelle contient son système de valeurs personnelles et ses objectifs » (traduction libre) (Darner, 2007, p. 30). En effet, ce niveau de motivation externe correspond au plus haut degré d'assimilation et implique, par conséquent, que la personne commence à prendre conscience de l'intérêt qu'elle porte au travail qu'elle doit accomplir et de l'importance de l'accomplir correctement (Piché, 2003). Elle s'y sent valorisée parce que ce travail rejoint son système de valeurs personnelles (Darner, 2007).

La régulation introjectée est le deuxième type de motivation extrinsèque à travers lequel « l'individu commence à intérioriser ce qui influence ses comportements et ses actions » (Piché, 2003, p. 8). Puisque ses comportements sont partiellement assimilés, l'individu n'adhère pas entièrement aux objectifs et aux buts qu'il doit atteindre. Néanmoins, à l'intérieur de ce type de motivation externe, l'individu ressent de la culpabilité et de la honte s'il ne fait pas correctement les tâches qui lui sont demandées.

« [...], l'individu s'engage dans une activité pour se conformer à la pression interne laquelle est basée soit par la poursuite de son développement personnel et de sa valeur soit dans la fuite des sentiments de culpabilité et de honte » (traduction libre) (Vansteenkiste, Lens et Deci, 2006, p. 21).

La régulation externe, quant à elle, montre que l'individu est motivé à accomplir un travail seulement par des éléments externes (récompenses, punitions, échéanciers, etc.). Il n'a pas du tout intégré les raisons pour lesquelles il doit accomplir telle ou telle tâche.

Finalement, l'amotivation caractérise l'individu qui n'est pas motivé à l'accomplissement d'une tâche, il l'effectue de façon mécanique (Roussel, 2000). Il présente une absence de motivation autodéterminée (Piché, 2003). Il semblerait que cette absence soit « causée par l'incapacité de l'individu à percevoir un lien ou une relation entre ce qu'il pose comme comportement et les résultats qu'il obtient par la suite » (Piché, 2003, p. 8).

Selon ce modèle, il existe des conditions favorables ou défavorables à l'autonomie et à l'autorégulation (Emeric Languérand d'après Markland D., 2005). Trois besoins psychologiques fondamentaux à la base de la motivation humaine interviendraient : l'autonomie, la compétence et l'appartenance sociale (Kennedy, 2007; Piché, 2003). Le besoin d'autonomie fait référence à la nécessité pour l'individu de se sentir comme étant celui à la base de ses choix au moment d'initier un comportement (deCharms, 1968). La

personne agit donc par choix et sans pression extérieure. La satisfaction de ce besoin suppose que l'individu a un certain choix quant aux tâches, à la façon et aux moments de les accomplir. Selon Deci et Ryan (1985), le besoin d'autonomie s'avère le plus significatif dans l'explication des comportements individuels des humains. Le besoin de compétence, quant à lui, réfère à la confiance qu'une personne a dans ses propres capacités (connaissances et habiletés acquises) et à sa capacité d'influencer les résultats (connaissances redistribuables). Finalement, le besoin d'appartenance fait référence à la nécessité d'avoir des relations sociales satisfaisantes avec son entourage et son environnement (Emeric Languérand d'après Markland D., 2005).

Plusieurs dimensions de l'environnement social influenceraient la satisfaction de ces trois besoins psychologiques (Darner, 2007). En premier lieu, un environnement soutenant l'autonomie cherche à aider l'individu à reconnaître qu'il peut exercer des choix sur ses comportements, à développer son propre raisonnement quant à l'intérêt à s'engager dans un nouveau comportement, à réduire les contrôles externes, à favoriser les occasions de participation et de choix, et plusieurs autres (Emeric Languérand d'après Markland D., 2005). En somme, « le besoin d'autonomie est généralement comblé dans des contextes où l'individu est en mesure de prendre ses propres décisions sans qu'elles soient influencées par d'autres personnes » (traduction libre) (Darner, 2007, p. 32). En deuxième lieu, le besoin psychologique de compétence est plus facilement satisfait dans des environnements où les employés ont des attentes claires et réalistes sur les effets que peut avoir le changement de leur comportement, où ils sont accompagnés dans la définition de leurs objectifs clairs et réalistes, où ils reçoivent des feed-back positifs de

leur progrès, etc. Il est également important de placer les travailleurs dans des situations stimulantes à travers lesquelles leurs diverses compétences sont requises, mais aussi améliorées (Darner, 2007). Finalement, le besoin d'appartenance sera davantage satisfait à l'intérieur d'environnements où la personne se sent libre d'être elle-même et est acceptée à l'intérieur de ce groupe social. Elle doit, entre autres, avoir la certitude que ses proches comprennent ses difficultés, lui apportent l'aide nécessaire, etc. Ce dernier besoin serait le plus important à satisfaire « parce que si le besoin d'appartenance sociale d'une personne n'est pas comblé, cette dernière ne s'engagera probablement pas dans les activités et les relations qui mèneraient à la satisfaction des deux autres besoins psychologiques » (traduction libre) (Darner, 2007, p. 33).

2.1.1.1 Le choix de cette théorie

Par l'énoncé du postulat initial de cette théorie stipulant que le comportement humain est motivé par le besoin de se sentir compétent et d'être à l'origine de ses propres comportements, il est permis de croire que cette théorie pourrait partiellement expliquer le problème de démotivation des enseignants du système d'éducation québécois. En effet, puisque ces derniers font face à un besoin criant de renouvellement de leurs pratiques et même de leurs croyances dû à l'implantation du nouveau pédagogique, il est possible de penser qu'ils peuvent se sentir incompetents face au nouveau rôle donné à la profession. De plus, le fait que plusieurs d'entre eux ne soient pas totalement en accord avec l'implantation de la réforme peut amener le sentiment d'obligation à accomplir certaines tâches.

Par conséquent, l'éventail de cette situation problématique m'amène à réaliser le fait qu'au moins deux des trois besoins psychologiques fondamentaux à la base de la motivation humaine (l'autonomie, la compétence et l'appartenance sociale) ne sont pas comblés. En effet, les enseignants démotivés ne sentent pas qu'ils agissent par choix et sans pression extérieure (besoin d'autonomie) et ils n'ont pas confiance en leurs propres capacités ainsi qu'à leur capacité d'influencer les résultats (besoin de compétence). Cette théorie explique donc relativement bien les raisons justifiant le manque de motivation des enseignants.

De plus, cette constatation me pousse à croire que cette théorie pourrait s'avérer utile afin de rehausser la motivation des enseignants. Cette dernière propose des actions concrètes pouvant être offertes par un administrateur scolaire afin de faciliter le développement professionnel de son personnel enseignant et peut-être améliorer cette situation problématique pour les enseignants démotivés.

2.1.2 La théorie de la fixation des objectifs

Développée par Locke, Latham et leurs associés à la fin du XX^e siècle, cette théorie est surtout reconnue pour le renouveau qu'elle apporte à travers les théories de la motivation au travail ainsi que par sa grande utilisation à travers différentes organisations.

Cette théorie repose sur le postulat que le comportement humain est déterminé et régularisé par les buts qu'il se fixe. En effet, ce modèle tente de répondre à la question, *Comment motiver les gens?* et propose une solution, *En fixant des objectifs* (Roussel, 2000).

Selon Donelan (1997), cette théorie de la motivation est fondée sur l'idée que la motivation première des employés à leur travail est le désir d'atteindre leurs buts. Ces derniers sont définis, selon Lee, Locke et Latham (1989 : cités par Strecher (1995) p. 191), comme « ce qu'une personne veut accomplir; cela concerne les valeurs, l'avenir et le présent » (traduction libre). Les buts sont reconnus comme dirigeant autant les processus intellectuels que physiques. C'est l'objet ou le but du comportement qui, lui, dirige l'attention et l'action (Yamhill et McLean, 2001).

Puisque fixer des objectifs aux employés n'est pas automatiquement suffisant afin de les motiver et d'augmenter leur performance, il faut s'assurer que ces derniers possèdent deux caractéristiques fondamentales (Donelan, 1997) : la teneur et l'intensité. La teneur d'un objectif réfère aux résultats attendus (en terme de difficulté et de spécificité) et l'intensité rejoint l'effort qu'une personne doit mettre afin d'atteindre son ou ses objectifs ainsi que l'importance qu'elle lui accorde. De plus, il est primordial de s'assurer que les objectifs soient clairs, spécifiques et qu'ils présentent un niveau de difficulté raisonnable pour l'employé (Donelan, 1997). Pour avoir un impact sur la motivation, les objectifs doivent être acceptés par l'employé et présenter des défis à sa mesure. Finalement, des recherches plus poussées indiquent que les buts et les feed-back

sont nécessaires afin d'augmenter la performance et la participation des employés (Yamhill et McLean, 2001).

Selon Locke et Latham (1990), la théorie de la fixation des objectifs aurait un impact positif sur la performance des employés à l'aide de trois mécanismes motivationnels : l'effort, la persévérance et la concentration. En effet, « la fixation d'objectifs encourage une personne à essayer plus fort et plus longtemps avec moins de distractions pour les tâches à accomplir » (traduction libre) (Strecher, 1995, p. 192). Ces trois processus s'intensifient proportionnellement à la difficulté des objectifs, donc l'engagement des employés envers un objectif augmente en fonction de sa difficulté (Roussel, 2000).

Plusieurs critiques ont été faites à l'endroit de cette théorie. Premièrement, Hoy et Miskel (1987) croient que ce modèle de la motivation au travail semble meilleur pour prédire les résultats d'emplois simples que pour les emplois plus complexes comme ceux reliés à l'éducation. Deuxièmement, Lee (1980) prétend qu'un des défauts majeurs de cette approche est que le degré de participation à la fixation des objectifs est déterminé par les perceptions des employés. Or, Latham et Yulk (1980) soulignent que le jugement des employés quant à leur influence dans la prise de décision est questionnable. Néanmoins, de nombreuses études faites tant sur le terrain qu'en laboratoire (McLean et Persico, 1994; Gist, Bavetta et Stevens, 1990; Latham et Lee, 1986; Mento, Steel et Karren, 1987; Wood, Mento et Locke, 1987; Tubbs, 1986) supportent cette théorie de la motivation au travail. « En résumé, la littérature supporte la théorie de la fixation des

objectifs de Locke et Latham, notamment en considérant qu'elle est la plus fiable des théories sur la motivation et la seule qui a été confirmée par plusieurs recherches empiriques » (traduction libre) (Donelan, 1997, p. 80).

2.1.2.1 Le choix de cette théorie

Alors que la théorie précédente expliquait davantage les raisons pouvant justifier le manque de motivation des enseignants du Québec, la théorie de la fixation des objectifs, quant à elle, apporte un éclairage sur une façon concrète de motiver les gens, c'est-à-dire en se fixant des objectifs.

À la lumière de ces informations, il est donc possible de croire qu'un gestionnaire scolaire qui rencontre périodiquement ses enseignants afin de cibler conjointement des objectifs à atteindre et des moyens pour y arriver, en plus de faire des suivis de la réalisation de ces objectifs, pourrait contribuer à augmenter la motivation de ces derniers. De plus, cette façon de faire contribue à combler progressivement les besoins de compétence et d'autonomie essentiels à leur motivation selon la théorie de l'autodétermination.

Pour conclure, ces deux théories de la motivation se complètent particulièrement bien parce qu'elles offrent une explication réaliste à la baisse de motivation chez les enseignants du Québec en plus d'offrir des moyens relativement concrets afin de remédier à la situation.

2.2 Le développement professionnel

Le Renouveau Pédagogique au secondaire impose aux enseignants des changements majeurs sur le plan des pratiques éducatives, pédagogiques et évaluatives ainsi que sur la nature même du rôle de pédagogue. La transformation des pratiques enseignantes nécessite un soutien continu afin de vivre cette expérience avec succès et satisfaction (L'Hostie et Boucher, 2004; Lafortune, 2008). Ces changements profonds s'opérant progressivement requièrent un développement professionnel continu.

Cette section s'attarde particulièrement à la définition du concept de développement professionnel ainsi qu'aux conditions nécessaires à sa mise en application. Finalement, une liste non exhaustive de moyens pouvant favoriser le développement professionnel des enseignants est présentée.

2.2.1 La définition du développement professionnel

Le concept de développement professionnel n'est pas récent. De fait, ce dernier est apparu dans le contexte où les professionnels sont perçus comme des travailleurs qui doivent apprendre tout au long de leur parcours professionnel (Le Boterf, 2001). Il fait référence à l'idée d'apprentissage, de perfectionnement, de recherche d'une meilleure maîtrise du métier, d'amélioration des compétences. Ces améliorations des savoirs, savoir-faire et savoir être se font dans la perspective d'une plus grande maîtrise, et aussi d'une autonomie et d'une maturité tant professionnelles que personnelles. Ainsi, dans le contexte scolaire, il « suppose la reconnaissance de la capacité du professionnel à se développer, tant à l'extérieur qu'à l'intérieur de l'école, au sein d'équipes éducatives, où

il est amené à s'adapter, à se (re)construire de façon autonome, en fonction des situations rencontrées » (Donnay et Charlier, 2006, p. 7). L'enseignant est donc responsable de son développement professionnel, lequel évolue au rythme de ses apprentissages en fonction de la conception de son rôle d'enseignant, de ses représentations, de ses conditions de travail et de ses projets. Puisque les conceptions actuelles du monde de l'éducation sont en changement, il semble que la profession enseignante se modifie, l'identité professionnelle des enseignants doit se redéfinir et leurs compétences professionnelles doivent évoluer (Donnay et Charlier, 2006; Craft, 2000). Le développement professionnel devient ainsi primordial pour les acteurs du monde de l'éducation.

De nombreuses définitions existent afin de mieux comprendre le concept du développement professionnel. En effet, selon Spect et Knipe (2001), le développement professionnel est un processus d'apprentissage coopératif s'étendant tout au long de la vie. Ce processus permet le développement des habiletés des enseignants comme individus mais également comme membres d'une équipe. De plus, Bradley, Kallick et Regan (1991), identifient le développement professionnel comme « toutes tentatives pour améliorer les pratiques professionnelles, les croyances et les compréhensions des éducateurs vers un but commun » (traduction libre) (p. 3). Pour Craft (2000), le développement professionnel est un terme général pour couvrir les formes d'apprentissage entreprises par des enseignants expérimentés. Ces formes d'apprentissage incluent, par exemple, des cours, des lectures personnelles, des observations en milieu de travail. Selon cet auteur, le développement professionnel devrait stimuler et supporter les initiatives autant des enseignants, des écoles que des

commissions scolaires, développer des connaissances et des habiletés reliées à l'enseignement, permettre l'engagement intellectuel, social et émotionnel à l'aide d'idées, de matériel et de collègues. En outre, il devrait respecter les enseignants comme des apprenants et des adultes, offrir du temps afin de faire des suivis sur les nouveaux contenus et les nouvelles stratégies afin de faciliter l'intégration dans la pratique et, finalement, être accessible et inclusif (Corcoran, 1995).

2.2.2 Les conditions favorisant le développement professionnel

Bien que le développement professionnel soit une démarche individuelle de la part de l'enseignant, il possède également un caractère collectif. En effet, le chef d'établissement scolaire a un rôle primordial à jouer afin de favoriser le développement professionnel de son corps professoral. Afin d'optimiser les résultats du développement professionnel, il est essentiel que le gestionnaire scolaire mette en place quelques conditions essentielles : posséder une culture pédagogique, créer un climat de confiance favorisant la construction des connaissances, accepter de prendre du temps pour laisser émerger les constructions et accepter d'ajuster les éléments de formation prévus selon le processus de construction enclenché.

Posséder une culture pédagogique dans le contexte du *Programme de formation de l'école québécoise* signifie de bien connaître les principes sur lesquels il s'appuie. La direction d'établissement doit donc exercer son leadership pédagogique par la maîtrise des différentes théories de l'apprentissage, par la connaissance de divers aspects reliés à l'accompagnement et à l'enseignement, etc. (Lafortune et Deaudelin, 2001). Elle doit

également s'assurer que les connaissances des personnes accompagnées se structurent en interaction avec les pairs et les collègues en développant un langage commun entre les acteurs et en facilitant le travail en réseau (Lafortune, 2008; Castonguay et Deblois, 2008). De plus, cette culture pédagogique mise sur la compétence et l'autonomie professionnelle des enseignants et reconnaît le caractère continu et progressif de leur développement professionnel (L'Hostie et Boucher, 2004). Ce type de culture répond donc, selon la théorie de l'autodétermination, aux besoins de compétence et d'autonomie nécessaires à la motivation.

Créer un climat affectif favorisant la construction des connaissances nécessite que la direction d'établissement pose des gestes afin de créer un climat de confiance à l'intérieur duquel la personne accompagnée ne se sentira pas jugée. Une fois cette confiance mutuelle établie, il est possible de susciter des conflits sociocognitifs qui ébranleront réellement les conceptions erronées afin de les remettre en question (Lafortune et Deaudelin, 2001). Toutefois, ces conflits sociocognitifs ne peuvent se produire que si l'enseignant écoute les échanges et pose des questions pour faire réfléchir et réagir.

Accepter de prendre du temps pour laisser émerger les constructions rappelle que pour atteindre ses objectifs, un processus de changement requière une période de temps assez longue. La théorie de fixation des objectifs prétend que la motivation des personnes repose sur le désir d'atteindre leurs buts. Bien qu'il soit du devoir de l'enseignant de se fixer lui-même des objectifs à atteindre, il est parfois nécessaire que la

direction d'établissement participe à cette démarche. Cette dernière doit accepter de laisser à l'enseignant une période de temps assez longue pour qu'il puisse intégrer les changements et les nouvelles façons de faire (Lafortune, 2008). Pour faciliter cette intégration, le mode d'organisation scolaire doit être adapté afin de laisser l'espace nécessaire à l'enseignant pour lui permettre d'échanger avec ses collègues sur les nouvelles pratiques à adopter, de se documenter, de participer à des formations, de rencontrer un expert ou un consultant, etc.

Finalement, accepter d'ajuster les éléments de formation prévus selon le processus de construction enclenché précise qu'il est essentiel que le directeur d'établissement scolaire tienne compte des besoins des personnes accompagnées et doive, au besoin, modifier les activités de formation prévues (L'Hostie et Boucher, 2004). C'est du devoir d'un gestionnaire scolaire, selon la Loi sur l'instruction publique, de respecter et de s'ajuster aux besoins de formation de ses enseignants.

2.2.3 Les pratiques de développement professionnel

Le développement professionnel peut s'opérer de différentes façons. Premièrement, Westling, Herzog, Cooper-Duffy, Prohn et Ray (2006) présentent sept moyens différents qu'ils ont expérimentés à l'intérieur d'un programme d'accompagnement pour les enseignants afin de les aider dans leur développement professionnel : résolution de problèmes en équipe (les enseignants travaillent en sous-groupe afin de résoudre certains problèmes rencontrés), communication et travail électroniques (les enseignants discutent en ligne de certaines situations pédagogiques),

informations et matériel de recherche (les enseignants utilisent du matériel de recherche afin de trouver de l'information sur les stratégies à adopter en classe), mentorat (les enseignants développent une relation avec un mentor), consultation en classe (les enseignants demandent à un mentor de venir les observer en classe pour les aider à résoudre leurs problèmes), libération (les enseignants sont libérés afin de participer à des ateliers de perfectionnement) et, finalement, ateliers de perfectionnement (les enseignants participent à des séances de perfectionnement données par des spécialistes). Comme tous ces moyens nécessitent beaucoup de temps, le rôle du gestionnaire scolaire est primordial afin de rendre possible la réalisation de ces moyens de développement professionnel en modifiant le mode d'organisation scolaire de son école.

De plus, selon Farnsworth (2001), il existe une panoplie de façons de stimuler le développement professionnel des enseignants. Ce dernier en présente une vingtaine. Il cite notamment les ateliers de travail à l'intérieur et à l'extérieur de l'école, l'observation d'autres enseignants, les démonstrations en classe, le visionnement de vidéos d'enseignants travaillant dans leur classe, les discussions de groupes, la participation à des programmes de recherche, les formations universitaires, la consultation de livres et d'ouvrages de référence. Selon ce chercheur, les directeurs d'établissement ainsi que les enseignants semblent intéressés par les mêmes méthodes. Les plus intéressantes pour eux sont celles qui offrent des solutions rapides d'application en classe.

L'accompagnement professionnel pratiqué par un chef d'établissement est aussi une pratique de développement professionnel. Dans le domaine de l'éducation, particulièrement depuis l'implantation du renouveau pédagogique au primaire en 2000 et au secondaire en 2006, l'accompagnement professionnel en tant que soutien au processus de changement prend de plus en plus d'importance (L'Hostie et Boucher, 2004; Lafortune et Deaudelin, 2001, Lafortune, Deaudelin, Doudin et Martin, 2001; Vial et Caparros-Mencacci, 2007; Paul, 2004). Par ce procédé, Paul (2004) reprend bien l'idée de ces auteurs en définissant globalement ce concept comme étant « se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui » (p. 60). C'est un processus qui engage deux personnes, l'une accompagnatrice et l'autre accompagnée. Cette brève définition met en lumière la notion d'ajout (s'ajouter pour aider), de support et de dynamique d'un déplacement commun. Selon cette façon de comprendre, l'accompagnement est une relation avec l'autre que l'on découvre, et avec qui ont fait un bout de chemin (Vial et Caparros-Mencacci, 2007). Ce qui est désigné ici par l'accompagnement est le chemin parcouru pour atteindre l'objectif visé, non l'atteinte ou non de cet objectif. De plus, cette philosophie éloigne volontairement l'idée de toute attitude de maîtrise de l'un sur ce que fait l'autre. Il ne s'agit donc ni de le précéder, ni de le guider, ni de lui montrer le chemin, ni de le pousser mais bien de trouver « là où va celui qu'on accompagne afin d'aller avec lui » (Vial et Caparros-Mencacci, 2007, p. 35).

La pratique réflexive se veut une autre façon de favoriser le développement professionnel des enseignants. Elle est la capacité d'analyser la cohérence de ses pensées en lien avec ses actions (Corcoran et Leahy, 2003; Lafortune, 2008). Le but étant de

poser un problème et de tenter de le résoudre. Pour favoriser l'émergence de la réflexivité chez leur personnel enseignant, les directions d'établissement peuvent lui fournir des outils facilitant la description de sa pratique tels que des outils de planification, des activités de formation permettant aux enseignants de décrire leur pratique en prêtant attention aux stratégies d'enseignement et d'apprentissage qu'ils utilisent. De plus, elles doivent encourager des activités de partage des expériences d'accompagnement et de construction. La modélisation de la pratique réflexive passe avant tout par la capacité des formateurs (gestionnaires scolaires également) de se remettre en cause, de s'auto-évaluer et de s'auto-observer pour ensuite, placer les enseignants dans cette même posture (Lafortune, 2008).

L'ensemble des moyens de développement professionnel mentionnés précédemment rejoint de près ou de loin les trois besoins psychologiques à la base de la motivation humaine selon la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan. En effet, le besoin d'appartenance est comblé par la résolution de problèmes en équipe, la communication et le travail électroniques, le mentorat et l'accompagnement professionnel, l'observation d'autres enseignants, etc. De plus, le besoin de compétence se trouve satisfait à l'aide de divers ateliers de perfectionnement tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école, de programmes de recherche, de la formation universitaire et de la consultation de livres et d'ouvrages de référence. Finalement, le fait que les enseignants s'impliquent par choix dans leur développement professionnel et qu'ils peuvent choisir les moyens de formation qui leur conviennent favorisent le besoin d'autonomie. Vu que chaque enseignant détermine ses projets individuels de formation, chacun ne verra pas la

pertinence de participer à tous les moyens offerts dans son école. Il choisira ceux qui conviennent davantage à ses propres besoins, à ses propres objectifs.

En somme, il existe plusieurs méthodes afin de favoriser le développement professionnel des enseignants. Néanmoins, Lafortune (2008) souligne que « lorsqu'il s'agit de mettre en œuvre un changement majeur et orienté, qu'il comporte ou non des éléments de prescription, l'accompagnement ne peut s'improviser ni se faire n'importe comment en adoptant toutes sortes de formes » (p. 10). En ce sens, le rôle de leader pédagogique de la direction d'établissement s'avère l'un des plus importants.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

3.1 Rappel des objectifs et des questions de recherche

Cette étude de cas a pour but d'identifier les pratiques favorisant le développement professionnel offertes par les directions d'établissement secondaire et à identifier celles qui participent au soutien de la motivation des enseignants ayant plus de cinq années d'expérience. La collecte des données a permis de dégager des lignes directrices pouvant orienter les gestionnaires scolaires quant au rôle qu'ils ont à jouer dans le développement professionnel de leurs enseignants pour ainsi diminuer leur démotivation.

Les questions de recherche sont les suivantes :

- Quelles sont les pratiques de développement professionnel offertes au personnel enseignant expérimenté par la direction d'un établissement de niveau secondaire?
- Quels sont les besoins et les attentes des enseignants expérimentés à l'égard de leur développement professionnel?
- Quels sont les modes d'organisation scolaire mis en place par la direction d'un établissement de niveau secondaire pour aider au développement professionnel?
- Quelles sont les pratiques de développement professionnel qui engendrent le plus de motivation chez les enseignants expérimentés?

- Quelles sont les améliorations pouvant être apportées aux pratiques actuelles de développement professionnel offertes par les directions d'établissement secondaire?

Il est question, dans ce chapitre, du type de méthodologie choisie, du choix des participants, de la procédure de collecte des données, de la procédure d'analyse des données et, finalement, des limites possibles de cette étude.

3.2 La méthodologie privilégiée

Le choix d'un devis qualitatif dans le cadre de cette étude de cas s'explique par le fait que je tente de mieux comprendre l'influence des gestionnaires scolaires favorisant le développement professionnel sur la motivation des enseignants expérimentés. En effet, l'objectif de ce type de méthodologie est de comprendre un phénomène à partir des points de vue des participants et de construire une réalité à plusieurs facettes à travers les perceptions individuelles et collectives du phénomène à l'étude. Cette question de recherche met en lumière des concepts difficilement quantifiables, la compréhension de ce phénomène nécessite donc de s'impliquer dans la culture du milieu et d'interagir avec les populations ciblées pour ainsi mieux comprendre leur réalité. Les propos recueillis deviennent des données concrètes et significatives de leur situation que j'ai ultérieurement interprétées.

3.3 Le choix des participants

Dans le cadre de cette recherche qualitative, la technique d'échantillonnage privilégiée est non probabiliste (Fortin, 2006; Uwamariya, 2004). Cette façon de procéder consiste à déterminer, de manière non aléatoire, les participants à partir de caractéristiques précises déterminées par le cadre conceptuel, la question et les objectifs de recherche ainsi que de la connaissance de la population à l'étude et du contexte (Fortin, 2006; Uwamariya, 2004; Deslauriers, 1991; Lamoureux, 2000). En effet, j'ai suivi les principes d'échantillonnage intentionnels.

Cette étude propose de mieux comprendre les perceptions de deux échantillons à l'intérieur de deux populations différentes. Le premier échantillon choisi a été déterminé à partir de la population des enseignants du secondaire de la Commission scolaire des Navigateurs ayant plus de cinq années d'expérience, selon le critère de volontariat. Rappelons que les écrits scientifiques précisent que pour qu'un enseignant soit dit *expérimenté*, il doit avoir au minimum cinq années d'enseignement. De plus, j'ai choisi de concentrer mon étude sur les enseignants expérimentés parce que, tout comme les nouveaux enseignants, ils sont également touchés par le phénomène du décrochage professionnel : l'attention étant particulièrement mise sur la situation vécue par les enseignants en insertion professionnelle. Le deuxième échantillon a été déterminé à partir de la population des directeurs d'établissement scolaire au secondaire de la Commission scolaire des Navigateurs, selon le critère de volontariat. Cette étude cible ces deux populations parce qu'elle tente de faire ressortir certaines convergences et divergences au niveau de leurs perceptions de la réalité (besoins, attentes, pratiques de

développement professionnel souhaitées, améliorations). Ces divergences pourraient peut-être expliquer les difficultés soulevées à l'intérieur de la problématique et par le fait même, offrir des pistes de solution.

Les participants proviennent d'une même école secondaire de la Commission scolaire des Navigateurs. J'ai choisi cette école pour son ouverture à l'égard de ma recherche, pour limiter les nombreux déplacements et pour sa facilité d'accès. Cinq enseignantes ayant plus de dix années d'expérience en enseignement ont répondu favorablement à mon invitation. Deux d'entre elles enseignent au régulier, deux autres enseignent aux élèves présentant des difficultés d'apprentissage et de comportement et, finalement, une autre occupe le poste d'enseignant-ressource. Par la suite, les trois directions de cet établissement, dont le directeur principal et ses deux adjoints (un homme et une femme), ont accepté de répondre à mes questions.

3.4 Le déroulement

Au préalable, j'ai présenté mon projet de recherche au comité d'éthique de recherche (CER) de l'Université du Québec à Rimouski, lequel a été accepté (Annexe C). J'ai rencontré les directions de cette école afin de leur expliquer en profondeur la nature de mon projet de recherche et je leur ai remis un document résumant les lignes principales. Après avoir obtenu leur accord, nous avons convenu d'un moment pour réunir les enseignants afin de leur exposer les objectifs de mon étude. Les enseignants ont également reçu un résumé de ma recherche. Parmi les personnes intéressées, j'ai vérifié qu'elles comptaient un minimum de cinq années d'expérience en enseignement.

Finalement, des moments de rencontre ont été planifiés avec chaque participant et chacun a signé une lettre de consentement (Annexe A).

3.5 La procédure de collecte des données

La procédure de collecte des données s'est faite par l'entremise d'entretiens semi-dirigés car cette étude vise à comprendre de manière approfondie l'influence d'une direction d'établissement favorisant le développement professionnel sur la motivation des enseignants expérimentés. Pour ce faire, il est nécessaire de connaître et comprendre leur réalité plus personnelle. Cette technique de cueillette de données et de formation de l'information est basée sur l'expression ouverte mais contrainte d'un informateur. Selon Savoie-Zajc (2003), l'entretien semi-dirigé est perçu comme « une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence » (p. 295). En effet, la personne interrogée détermine elle-même les éléments de réponse qu'elle perçoit pertinents. Cependant, l'interviewer la guide vers les domaines de connaissances qui l'intéressent et analyse le discours pour en tirer toutes les informations pertinentes. Pour guider le participant, le chercheur doit respecter un guide d'entrevue à questions ouvertes et semi-structurées (Savoie-Zjac, 2003; Jones, 2000). Ce type de questions permet aux participants d'exprimer et d'expliquer leurs opinions, ce qui permet d'avoir « une idée plus précise de ce qui constitue leur expérience » (Fortin, 2006, p. 241; Lamoureux, 2000). Cette procédure, utilisée dans bien des cas à l'intérieur des études qualitatives à caractère exploratoire, offre l'opportunité d'approfondir les propos de la personne

interrogée. L'entretien semi-dirigé fournit donc des éléments d'information à partir desquels le chercheur doit monter la preuve afin de soutenir ou d'infirmer la validité des hypothèses de la recherche (Quivy et Van Campenhoudt, 2006). Pour y arriver, le chercheur doit toujours garder en tête qu'il vise à recueillir certaines informations et doit être alerte à l'émergence de nouveaux éléments pouvant être intéressants dans le cadre de l'étude. Il doit donc être à l'écoute, amener la personne interrogée sur les domaines prévus et, finalement, approfondir les nouveaux éléments amenés. Néanmoins, il doit éviter de s'engager de façon émotive dans l'entretien, de se comporter comme un thérapeute, de réagir positivement ou négativement aux propos soulevés et de présenter une attitude autoritaire. Bref, le chercheur doit posséder des compétences affectives afin de maintenir la relation humaine et sociale, des compétences professionnelles et des compétences techniques (Savoie-Zjac, 2003).

En somme, l'entretien semi-dirigé trouve sa pertinence dans la flexibilité de la cueillette des données, dans la spontanéité du sujet, dans la profondeur de l'observation et dans l'approche de certains sujets (cadres supérieurs) (Savoie-Zjac, 2003; Quivy et Van Campenhoudt, 2006). Cependant, ce type de procédure présente des faiblesses telles que la formation nécessaire des interviewers, l'effort requis pour le recrutement des participants, la fiabilité et la validité des mesures et, finalement, la complexité de l'analyse (Quivy & Van Campenhoudt, 2006).

J'ai donc conçu deux questionnaires distincts : l'un pour les enseignants, l'autre pour les directions d'établissement (Annexe B). Pour les deux catégories de participants,

l'entrevue semi-dirigée, d'une durée approximative de 30 minutes, s'est déroulée en trois moments précis (Savoie-Zajc, 2003). Le premier moment était important car il permettait d'instaurer un climat de confiance entre le participant et moi. Les questions relatives à cette section touchent aux aspects reliés à la confidentialité des propos et à la permission d'enregistrement. De plus, il y avait des questions d'ordre général telles que le niveau d'expérience du participant, son lieu de travail, l'emploi précis qu'il occupe, etc. Par la suite, les deux thèmes principaux abordés par le schéma d'entrevue étaient le développement professionnel et la motivation. Les questions reliées à chacun de ces thèmes différaient légèrement dépendamment de la fonction occupée par la personne interrogée. Finalement, je terminais l'entrevue en rappelant les éléments importants, en remerciant le participant, en lui expliquant les suites de l'étude en cours et en précisant qu'il recevra un compte-rendu des résultats de la recherche.

Afin de d'assurer de la validité de ce guide d'entrevue, j'ai testé préalablement les différentes questions auprès de deux enseignants et d'une direction d'établissement afin de les modifier, si nécessaire.

3.6 La procédure d'analyse des données

À la suite des entretiens semi-dirigés, j'ai effectué la transcription (verbatim) des réponses obtenues aux différentes questions. Une lecture répétitive des données retranscrites a permis de me familiariser avec toutes les informations recueillies. De cette façon, il a été plus facile de cibler les différents éléments correspondants aux thèmes établis.

Pour ce faire, l'analyse de contenu a été exploitée. Ce type de procédure est utilisé pour identifier objectivement les caractéristiques d'un matériel textuel (Jones, 2000). Ainsi, la construction de l'information par le chercheur se fait en fonction du choix des mots employés par la personne interrogée, de leur fréquence et de leur mode d'agencement (Quivy et Van Campenhoudt, 2006). Cette forme de procédure d'analyse de données offre la possibilité « de traiter de manière méthodique des informations et des témoignages qui présentent un certain degré de profondeur et de complexité, par exemple les rapports d'entretiens semi-directifs » (Quivy et Van Campenhoudt, 2006, p. 202).

Concrètement, puisque les sources d'informations contenues à l'intérieur de mes verbatim étaient nombreuses, je devais choisir les plus pertinentes en lien avec mes objectifs de recherche. Afin de classer et de dénombrer les éléments importants, j'ai construit trois grilles d'analyse de contenu, conçues en fonction des différents thèmes importants de ma recherche. Ces thèmes ont ensuite été traduits en un certain nombre d'aspects où des principes clairs de classification ont été déterminés (Lamoureux, 2000). Ces critères devaient être observables et mesurables afin de classer les éléments dans la bonne catégorie.

3.7 Les limites possibles de l'étude

Plusieurs biais peuvent influencer les résultats obtenus. Premièrement, je peux, en tant que chercheuse, par mes attentes et mes comportements, interférer de manière involontaire dans la manifestation des variables de la recherche (Lamoureux, 2000;

Huberman et Miles, 1991). En effet, j'ai pu avoir tendance à mesurer les variables dans le sens des questions de ma recherche et à créer chez les autres les comportements que j'attendais d'eux. C'est pourquoi, afin de contrer les effets de contamination de mes caractéristiques personnelles, psychologiques et sociales, j'ai pris le temps d'informer convenablement les participants de mon rôle lors de la première partie de mon entretien, j'ai adopté une attitude professionnelle et j'ai traité les participants sans aucune marque de familiarité ou de complicité (Lamoureux, 2000; Huberman et Miles, 1991). Deuxièmement, les participants ont pu réagir de façon émotive au fait de participer à une recherche, ce qui peut influencer les résultats attendus. Les participants ont certainement eu le désir de montrer une image positive d'eux-mêmes en essayant de me plaire et en démontrant des comportements socialement acceptables; ceci les amène à modifier la nature même de leurs réponses (Lamoureux, 2000). Comme j'enseigne actuellement dans ce même établissement, je connais professionnellement les participants à cette étude. C'est pourquoi j'ai pris soin d'utiliser le vouvoiement lorsque je m'adressais à eux et de créer une distance physique et psychologique au moment de l'enregistrement. Finalement, bien que la taille de l'échantillon ait été déterminée par le principe de la saturation des données, le nombre restreint de participants à cette étude rend les résultats obtenus difficiles à généraliser.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS ET DISCUSSION

Le présent chapitre est consacré, tout d'abord, à la présentation des résultats. Il comprend deux grandes parties divisées selon le questionnaire d'entretien : le développement professionnel et la motivation. La première section rend compte de la perception des acteurs quant au développement professionnel : la définition et les utilités, les besoins et les attentes du personnel enseignant, les moyens utilisés par les enseignants, les moyens proposés par les directions d'établissement, la justification du choix des moyens proposés, les réactions des enseignants face à ces moyens, les moyens soutenant davantage la motivation des enseignants et les améliorations que les enseignants souhaitent apporter aux moyens offerts par les directions. La seconde réfère à la motivation des enseignants face au développement professionnel.

Par la suite, les résultats sont mis en relation avec le cadre de référence afin de déterminer si le fait de favoriser le développement professionnel des enseignants contribue à augmenter leur motivation au travail. Pour y arriver, je détermine dans quelle mesure la conception du développement professionnel des participants rejoint celle des chercheurs. Ensuite, j'analyse comment les directions d'établissement contribuent au développement professionnel de leurs enseignants au niveau des conditions de réalisation et des pratiques offertes. Finalement, les résultats sont mis en lien avec les théories de la motivation choisies (chapitre deux).

4.1 Le développement professionnel

4.1.1 Définition et utilités

À la suite de l'analyse des différents témoignages des participants, il semble que les enseignantes et les directions d'établissement ont une idée semblable du concept de développement professionnel.

En effet, l'ensemble des enseignantes rencontrées perçoit le développement professionnel comme une façon d'être plus efficace et professionnel au travail tant du point de vue de la satisfaction personnelle que des exigences à remplir face aux élèves, aux parents ainsi qu'aux administrateurs. Pour elles, le développement professionnel permet, en sollicitant leurs capacités au maximum, d'augmenter leur sentiment de professionnalisme. Plusieurs d'entre elles le voient comme un défi personnel. À titre d'exemple, une des personnes rencontrées mentionne : « Je pense que c'est d'accepter les défis. C'est s'organiser pour être en mesure de répondre de façon efficace, adéquate à ces nouveaux défis » (enseignante 2). Cela permet aussi de réaliser différents projets qui tiennent à cœur et, par le fait même, de diversifier les tâches afin d'éviter que la routine s'installe. Néanmoins, les enseignantes sont conscientes qu'elles ne participent pas à leur développement professionnel que pour leur propre satisfaction. Elles croient que les élèves, les parents et la direction ont des attentes envers elles et que pour les atteindre, elles n'ont d'autres choix que de s'améliorer. « Donc, lorsqu'on a besoin de se perfectionner et d'aller chercher de nouveaux outils pour être à la hauteur de nos propres attentes et des attentes des jeunes et, bien sûr, des administrateurs, bien, il faut savoir aller les chercher » (enseignante 2). C'est pourquoi ce concept fait référence à la

formation continue. Des expressions telles que *activités de formation, mesures, formations, formation continue, perfectionnement* sont fréquemment utilisées pour expliquer ce que représente le concept de développement professionnel.

De leur côté, les membres de la direction questionnés abondent dans le même sens. Ils prétendent que le développement professionnel oblige les enseignants à se garder à jour, à être au courant des différentes pratiques pédagogiques pour éventuellement modifier les leurs. Selon ces derniers, s'impliquer dans leur développement professionnel permet de jeter un regard critique sur leur propre pratique afin de pouvoir réaliser, en tant qu'enseignant, où on est rendu et jusqu'où on peut aller. « Le développement professionnel dans le sens où je l'entends, parlons de pratiques enseignantes, parlons de façons d'intervenir auprès des élèves, de façons d'être, de façons d'être le modèle par rapport aux élèves qui sont en face de l'enseignant » (direction). De plus, les directeurs amènent l'aspect du questionnement des pratiques que les enseignantes n'ont pas apporté explicitement. Pour eux, le fait de pousser les enseignants à s'interroger est, à lui seul, un « fantastique » moyen de développement professionnel. Ils en font même un de leur objectif principal. « [...], mais l'objectif de toute façon est qu'ils se questionnent sur n'importe quoi, mais qu'ils se questionnent, c'est ça qui est important! » (direction).

Finalement, tous les participants s'entendent pour dire que le développement professionnel est un excellent moyen d'être bien et heureux dans ce qu'ils font.

4.1.2 Les besoins et attentes des enseignants

Je m'attends à ce que ma direction soit ouverte à différents projets que j'aimerais mettre en place ou différentes formations ou différentes mesures qui pourraient faciliter mon développement professionnel (enseignante 1).

Cette phrase démontre clairement les besoins et les attentes du personnel enseignant face à son développement professionnel. Pour les enseignantes de l'étude, l'ouverture de la direction est fondamentale. Elles aiment sentir qu'elle appuie leurs différentes démarches en leur offrant des mesures de soutien facilitantes. Ces enseignantes veulent que les administrateurs valorisent leur implication dans leur développement professionnel, dans leurs diverses démarches. Il est nécessaire aussi que leur développement professionnel ne soit pas fait contre leur gré. De plus, elles s'attendent à ce que la direction mette en place des mesures auxiliaires telles que la libération et la compensation. Des formations spécifiques adaptées à leur réalité sont également fort attendues et seraient appréciées. Finalement, elles expliquent clairement leur besoin d'être en contact et d'échanger avec leurs collègues immédiats, mais également avec ceux d'autres écoles. Malgré tout, les enseignantes ont limité leurs réponses à des énoncés plutôt larges qui traduisent davantage une ligne de pensée qu'une ligne de conduite.

Les directions, quant à elles, ont ciblé les besoins et les attentes du personnel de façon plus précises. Elles ont, en premier lieu, mentionné leurs propres perceptions face aux besoins de leurs enseignants. Par la suite, elles ont énuméré des aspects particuliers qu'elles souhaitent travailler avec eux. En effet, les directeurs pensent que les

enseignants veulent des formations très utilitaires comportant des éléments qu'ils peuvent reprendre rapidement dans le contexte de classe. « Les enseignants sont toujours très pratico-pratiques, ont besoin de choses concrètes pour réagir et pour ça, veulent, historiquement parlant, des formations qui donnent des moyens, des trucs » (direction). Selon leur point de vue, les enseignants s'inquiètent quant à leur gestion de classe et au nombre grandissant d'élèves ayant des retards au niveau de leurs apprentissages ainsi que de leur maturité affective. « L'objectif principal est comment être capable de jongler avec des élèves qui sont en difficulté d'apprentissage [alors] qu'on n'est pas équipé et outillé pour le faire » (direction). Les gestionnaires soulignent que le personnel enseignant se sent démuni face à cette nouvelle clientèle.

De plus, ces derniers soulèvent certains points qu'ils aimeraient approfondir avec les enseignants. Par exemple, plusieurs problématiques rencontrées se retrouvent dans la difficulté à établir une relation significative avec les élèves et leurs parents. Selon leur philosophie, la plupart des obstacles liés à la gestion de classe pourraient être résolus si les enseignants avaient le souci et voyaient la nécessité d'établir un contact avec leurs élèves. Les dirigeants rencontrés sont unanimes sur ce point :

[...], j'ai l'impression qu'il y a quelque part le besoin de créer un lien avec les élèves parce qu'on a toujours notre matière en fond d'écran, mais c'est important de créer un lien, mais malheureusement, il y a des enseignants pour qui ça passe en deuxième ou en troisième plan au lieu d'être en premier (direction-adjointe 1).

[...], mais ce que je dirais qui est à travailler beaucoup, c'est la relation avec les jeunes (direction-adjointe 2).

[...], pour établir la relation avec les élèves qui est un point d'ancrage, je pense, important si on veut aider les élèves à avancer et à progresser et où les enseignants sont plus ou moins habiles à réaliser, à établir cette relation-là (direction).

Enfin, tout ce qui concerne la planification globale et les pratiques évaluatives est également visé par ces directeurs. Le but étant de mettre tout le personnel à un certain niveau pour réussir à respecter la philosophie des nouveaux programmes répondant aux besoins des élèves d'aujourd'hui.

4.1.3 Les moyens utilisés par les enseignants

Les enseignantes rencontrées prennent volontairement une variété de moyens afin d'améliorer, modifier ou changer leurs pratiques professionnelles afin d'avoir plus d'impact auprès de leurs élèves. Premièrement, plusieurs d'entre elles s'adonnent régulièrement à des lectures reliées aux différents projets qu'elles souhaitent réaliser, mais également sur la nature même de l'enseignement. Il existe de nombreux ouvrages rattachés à cette profession, ainsi les enseignantes trouvent aisément ce qu'elles cherchent. Elles n'hésitent pas à naviguer dans Internet, à parcourir les rayons de la bibliothèque de leur école et de leur municipalité. « J'aime exploiter ou expérimenter des façons de faire qui, de façon théorique, sont rarement mises en pratique. J'aime ça pouvoir me les approprier pour pouvoir les expérimenter » (enseignante 1). Ces pédagogues apprécient cette formule parce qu'elle leur permet d'être autonomes et facilite l'adaptation de diverses théories à leurs projets et à leur réalité. « Alors, j'ai travaillé beaucoup à me former moi-même avec des références que je prenais à gauche, à droite, Internet évidemment et à essayer d'adapter, de prendre carrément le meilleur de

chacune des façons de procéder » (enseignante 5). De plus, d'autres affirment que cette littérature améliore grandement leur satisfaction professionnelle.

Deuxièmement, elles aiment participer à différents ateliers de perfectionnement : des ateliers ponctuels (menu à la carte, rencontre avec un expert) traitant d'un aspect en particulier ou une formation à long terme (communauté d'apprentissage, cohorte, cours universitaire). De plus, les enseignantes rencontrées sont constamment à l'affût de la tenue de congrès, colloques et conférences qui pourraient avoir lieu et qui seraient en lien avec des sujets qu'elles aimeraient approfondir ou expérimenter. « Assister à un cours, parler à quelqu'un, assister à des conférences, ça, ça me stimule! [...] Ça me rapporte beaucoup! » (enseignante 2).

Finalement, les enseignantes interrogées s'impliquent dans les diverses réunions tenues dans leur école. Il en existe plusieurs formes : comités, rencontres cycle, rencontres niveau, rencontres avec les collègues de travail immédiats, rencontres d'accompagnement avec les conseillers pédagogiques, rencontres d'accompagnement professionnel avec les directions, etc.

Ça [les rencontres] t'oblige à faire le point, à réfléchir parce qu'ils te demandent de dire les bons coups que tu as faits et les choses que tu aimerais améliorer. Ça t'oblige à regarder ce que tu fais dans ta pratique quotidienne. Une chose qu'on ne fait pas dans le roulement, dans le tourbillon de la journée, mais, oui, moi, je trouve ça bien (enseignant 3).

Elles aiment bien y participer parce que ces rencontres permettent la collaboration entre les différents membres de l'école. Elles offrent un soutien et une écoute à ceux qui

vivent des moments agréables ou désagréables. « Les enseignants ne travaillent pas seuls » (enseignante 2). De plus, ce type de pratique offre la possibilité de s'engager activement à la vie dans l'école. En effet, « ils se rendent compte qu'ils ont un impact sur l'organisation scolaire parce qu'ils sont là [...] » (direction).

4.1.4 Les moyens proposés par la direction

Outre les moyens volontairement mis en place par les enseignants, les gestionnaires proposent certaines modalités afin de favoriser le développement professionnel du personnel enseignant. Dans l'ensemble, les enseignantes rencontrées et les directeurs ont une perception semblable des possibilités qui sont offertes.

Tout comme les enseignantes, les membres de la direction classent les moyens proposés en deux grandes catégories : les moyens facultatifs et les moyens obligatoires. Parmi les facultatifs, la direction encourage la participation à toutes sortes d'ateliers de perfectionnement tels que les conférences, les congrès, les colloques, le menu à la carte, les cohortes, les communautés d'apprentissage, les cours universitaires et plusieurs autres selon la disponibilité des ressources financières. Lorsque ces ressources sont disponibles, certaines modalités de libération ou de compensation sont mises en place pour faciliter la participation des enseignants.

La direction va faciliter aussi les remplacements, donc la compensation, et va faire beaucoup d'aménagements pour que les gens soient, oui, volontaires, mais aussi que ça n'apporte pas une surcharge de travail à leur quotidien par rapport à l'engagement qu'ils font (enseignant 3).

De plus, les enseignantes affirment que les administrateurs reconnaissent leur besoin de discussion et d'échange. C'est pour cette raison qu'elles peuvent être également compensées pour rencontrer des conseillers pédagogiques, des personnes ressources ainsi que leurs collègues immédiats de travail, mais également ceux d'autres établissements. « [...] ça me fait connaître d'autres personnes d'autres écoles. On échange, c'est toujours riche » (enseignante 3). La direction favorise également cet échange par l'organisation physique des espaces de travail des enseignants.

C'est l'interaction entre les gens qui fait que... La façon dont les unités [de travail] sont faites; les troisièmes secondaires ensemble, les deuxièmes secondaires ensemble, l'adaptation scolaire, les premières secondaires, donc il y a déjà de l'interaction qui se fait entre les gens [...] (direction).

Les gestionnaires ajoutent que les conversations que les enseignants entretiennent avec les professionnels de l'école (orthopédagogue, psychologue, infirmière, travailleuse sociale, etc.), les techniciens en éducation spécialisée et l'enseignante-ressource sont également des moyens intéressants de développement professionnel. Par contre, ces pratiques ne sont pas mentionnées par les enseignantes.

Les moyens obligatoires concernent tous les types de rencontres où les enseignants sont convoqués et assignés. Il y a les assemblées générales, les rencontres de niveau, les rencontres cycle, les rencontres avec des experts, les rencontres de comité et les rencontres d'accompagnement professionnel. « C'est correct qu'il y en ait des obligatoires parce qu'il y avait un petit peu de relâchement à ce niveau-là, je crois. Ça permet aux gens de rester accrochés, d'échanger » (enseignante 3).

Finalement, tous les participants s'entendent pour dire que la reconnaissance qui est faite envers le travail des enseignants est stimulante dans la poursuite de leur développement professionnel. Cette reconnaissance du travail se fait soit de façon verbale lors des assemblées générales et des rencontres d'accompagnement professionnel, soit de manière écrite à l'intérieur du journal hebdomadaire de l'école. « Tu n'es pas juste une équipe, tu es quelqu'un [...] » (enseignante 3). Un directeur ajoute même que : « Ça se veut : prendre conscience que ce que tu fais c'est l'*fun* et que tu fais toujours des choses qui sont correctes. Cibler les éléments positifs d'une personne et la remercier de les faire pour qu'elle puisse continuer ».

4.1.5 La justification du choix des moyens proposés

C'est certain que ce que moi je recherche en bout de course, c'est que chaque enseignant se donne un plan de formation. Un plan de formation continue. Ça, c'est la situation idéale (direction).

Le choix des diverses stratégies mises en place par les gestionnaires d'un établissement ne se fait pas au hasard. Tout d'abord, l'imposition de certaines mesures de formation vise à ce que tous les enseignants entendent et comprennent les mêmes informations visant à faire progresser l'établissement. « [...], il faut réussir à se dire qu'on va tous avoir le même niveau, on va tous parler de la même affaire pendant un certain temps pour avoir au moins un plancher qui est égal pour tout le monde, pour parler de la même façon » (direction).

Par la suite, l'ensemble de ces moyens est élaboré à partir des besoins perçus chez les membres du corps professoral, soit la nécessité d'être outillés par rapport aux élèves

présentant des besoins particuliers. C'est pourquoi les directeurs s'assurent de les placer en situation de communication avec des professionnels spécialisés avec les jeunes présentant des difficultés d'apprentissage et de comportement. Ces personnes ont le mandat « d'accompagner le personnel enseignant, de donner des trucs (encore une fois les mautadits trucs) pour aider au bon fonctionnement » (direction). De plus, ils sont sollicités afin de planifier dans l'hebdomadaire de l'école des capsules traitant de ces clientèles. Pour les gestionnaires, les mettre directement en relation avec ces experts vise à combler partiellement le besoin des enseignants quant aux lacunes qu'ils ont par rapport aux élèves en difficulté.

Ensuite, ils ont mis sur pied une formation présentée par des experts afin que les enseignants remédient à leur difficulté à construire un lien significatif avec leurs élèves et leurs parents. De plus, ils s'assurent que ces formations obligatoires offrent, dans la mesure du possible, des moyens d'intervention que les enseignants peuvent rapidement mettre en application dans leur classe.

Finalement, les thèmes abordés lors des rencontres obligatoires touchent d'autres aspects sur lesquels les membres de la direction veulent amener le personnel à se questionner. Ces aspects réfèrent aux programmes de formation, à la planification globale et aux pratiques évaluatives. L'équipe de direction tente d'amener les enseignants « vers ce qu'ils devraient faire, ce qui est commandé par la Loi sur l'instruction publique, ce qui est commandé par les programmes de formation »

(direction). En somme, les gestionnaires sont conscients de l'obligation qu'ils ont d'encourager les enseignants à se donner un plan de formation continue.

Donc, ce sont tous des moyens, des formations, des rencontres dans le but que l'enseignant puisse aller plus loin là-dedans, dans le but qu'il décèle qu'il a peut-être des problèmes, dans le but qu'il appelle des conseillers pédagogiques et d'aller plus loin au niveau de sa formation individuelle. Donc, ce sont des moyens qu'on veut mettre en place pour aider notre personnel enseignant à avancer ou à changer (direction).

4.1.6 Les réactions des enseignants face à ces moyens

Plusieurs réactions découlent des différentes pratiques de développement professionnel offertes par la direction d'un établissement. Cette dernière répartit les enseignants en deux grandes catégories : ceux qui sont ouverts et ceux qui sont insécures. « La majorité des enseignants est ouverte [...]. C'est certain qu'il y a toujours des enseignants qui sont insécures, [...] » (direction-adjointe 2).

« Il y a beaucoup de monde impliqué dans la formation continue » (direction). Les directeurs considèrent que la qualité du personnel de l'école fait en sorte que l'enseignant est très impliqué dans son développement professionnel parce qu'il réalise qu'il doit renouveler ses pratiques afin de mieux gérer les changements de clientèle et de programmes. Les enseignantes interrogées sont donc réceptives quant aux différentes formations offertes, qu'elles soient de courte durée ou échelonnées sur plusieurs semaines. Parfois, ce sont elles qui sollicitent certains ateliers de perfectionnement ou suggèrent des sujets de rencontres. De plus, les gestionnaires sont conscients que les enseignants s'enrichissent beaucoup entre eux. Par contre, les répondants à cette étude

perçoivent tout de même un petit irritant à être libérés afin de participer à de la formation parce que les enseignants doivent préparer les cours pour les suppléants et animer des retours avec les élèves sur le travail fait.

Des fois, c'est tannant parce qu'il y a la suppléance à mettre en place. Il y a beaucoup de préparation avant de partir et tout ramasser en revenant. Je pense qu'il y a un petit irritant à ce niveau-là, mais c'est un incontournable, il faut le faire (direction-adjointe 1).

Alors, c'est sûr que c'est toujours une surcharge de travail lorsqu'on va en formation comme ça (enseignante 1).

« Mais, personnellement, je ne vois pas tant de négativisme à participer à ces rencontres-là » (direction-adjointe 1). En somme, les enseignants sont prêts à faire un bout de chemin à l'intérieur de leur développement professionnel.

À l'opposé, il y a les enseignants insécures. « C'est certain qu'ils sont réfractaires à ce moment-là parce qu'ils ont peur de se sentir jugés » (direction-adjointe 2). Les directeurs reconnaissent ces personnes à leurs discours. Ces dernières prétendent avoir déjà tout entendu de la formation en question, ne pas avoir cette difficulté-là, avoir déjà pensé à ce qui sera enseigné au cours de l'atelier, etc. « En fait, il y aura toujours des choses qui vont déranger parce qu'il y a une catégorie d'enseignants qui n'a pas besoin de rien, mais on sait très bien que ce n'est pas toujours vrai » (direction-adjointe 1). Afin de minimiser ce problème, les gestionnaires discutent avec eux afin de les aider à reprendre confiance en eux et leur faire réaliser que les ateliers de formation ne sont pas

là pour les juger, mais bien pour les aider. « Mon travail est plus grand au niveau de ces personnes-là pour les faire cheminer, les faire changer d'idées » (direction).

4.1.7 Les moyens soutenant davantage la motivation des enseignants

Ils essaient vraiment de nous accompagner, (...). Faire en sorte que, de façon autonome, les gens puissent aller chercher ce dont ils ont besoin pour pouvoir progresser dans leur profession. (enseignante 1).

Une panoplie de mesures facilitant le développement professionnel est mise en place dans cette école. Néanmoins, toutes n'ont pas la même efficacité auprès des enseignantes rencontrées. En général, ces dernières disent grandement apprécier l'ouverture dont fait preuve la direction d'établissement. Elles aiment présenter différents projets et savoir qu'elles seront appuyées de multiples façons. Cette forme d'appui répond précisément à leurs besoins en plus d'accorder davantage de valeur à ce qu'elles entreprennent.

J'en fais part à la direction. Je constate son appui ou je vois un peu sa réaction, [...]. Donc, je transmets l'information et je vois s'ils sont en accord. Je peux être en mesure de juger un peu de ça. [...] Le seul fait aussi de les informer, ça fait quand même une forme d'appui (enseignante 2).

L'ouverture. L'ouverture et qu'ils facilitent le fait que je veuille expérimenter et explorer certaines affaires. Le fait de sentir qu'ils sont ouverts et qu'ils vont appuyer ma démarche d'une façon ou d'une autre (enseignante 1).

De plus, les enseignantes avouent apprécier particulièrement les différents ateliers de perfectionnement répondant aux projets qu'elles mènent. Elles aiment assister à des

cours, des congrès, des colloques ou des conférences. Elles aiment rencontrer des experts concernant un aspect en particulier en plus de participer aux cohortes de développement de situations d'apprentissage et d'évaluation en compagnie de leurs collègues et des conseillers pédagogiques. Ces moyens semblent populaires parce qu'ils répondent directement aux besoins d'échanges et de discussion de ces enseignantes. La recherche de contacts est importante pour plusieurs d'entre elles. C'est pourquoi plusieurs apprécient les différentes rencontres (rencontres de niveau, rencontres cycles, rencontres d'accompagnement professionnel) mises en place par les dirigeants. Voici précisément quelques raisons invoquées :

Moi, je veux continuer à être en contact! (enseignante 2).

Non, j'aime plus être dans l'action (enseignante 2).

Qu'est-ce qui est le plus utile ou le plus formateur pour moi? Je pense que c'est de provoquer des rencontres. C'est là que les échanges se font (enseignante 3).

Reconnaissance, c'est important, mais il faut faire des échanges pour voir vraiment que c'est différent ou que tu as des plus ou des choses à améliorer (enseignante 3).

Les autres enseignantes rencontrées disent préférer les formations à caractère individuel. Elles se disent davantage autodidactes. « J'essaie vraiment de me débrouiller. C'est la recette qui a eu le plus de succès avec les jeunes jusqu'à date » (enseignante 5). Elles préfèrent cette formule parce qu'elle répond de façon particulière

à leurs divers besoins en plus d'être en mesure d'adapter plus spécifiquement les notions apprises à leur réalité. « Je préfère la formation individuelle parce qu'elle répond plus précisément à mes besoins puisque cela touche une variété de sujets » (enseignante 4).

« C'est sûr que la reconnaissance, c'est toujours positif! », dit une enseignante. Finalement, la reconnaissance du travail accompli par les directeurs d'établissement est fortement appréciée par les enseignantes interrogées. Elles aiment se faire dire qu'elles font du bon travail et qu'elles se démarquent en tant que personne et non pas seulement en tant qu'équipe.

C'est toujours agréable de savoir qu'ils ont vu le travail qui est fait. Des fois, pas que ce n'est pas apprécié, mais ce n'est peut-être pas reconnu. Du fait d'être reconnu dans ça, c'est, je dirais, nécessaire (enseignante 1).

De leur côté, les responsables d'établissement croient que les enseignants préfèrent les ateliers donnés tant par des conseillers pédagogiques, des consultants, des répondants que des experts touchant directement leurs besoins immédiats. « Ce qui a de l'impact, c'est quand on répond à leurs besoins aussi » (direction). Par exemple, les formations sur la gestion de classe et sur les élèves présentant des besoins particuliers. « Puis pour moi, les formations de gestion de classe, le lien avec l'élève ou appelez-les comme vous voulez, je ne peux pas croire que cela a de l'impact négatif pour un prof. Il me semble que c'est juste du positif! » (direction-adjointe 1). Selon les membres de la direction, ces formations récentes en gestion de classe amènent une nouvelle façon de voir, une nouvelle façon de faire. « Oui, ça fait du bien ce rafraîchissement-là et ça nous décomplice la vie, je pense » (direction-adjointe 1).

De plus, ces derniers croient que les différentes rencontres ainsi que les cohortes de développement de situations d'apprentissage et d'évaluation (aussi appelées communautés d'apprentissage) sont des mesures très appréciées parce que cela touche directement à la tâche d'enseignement. Les gestionnaires remarquent que lors des rencontres et des cohortes les enseignants sont très impliqués parce qu'ils parlent et créent des outils qui leur seront utiles par la suite. « Ça (rencontres et cohortes), ce sont des choses où les gens sont très impliqués, ce qui fait qu'ils vont réutiliser ça après. C'est ça le projet. À quelque part, s'ils le réutilisent, c'est que ça a donné quelque chose » (direction). La place que prennent les conseillers pédagogiques dans l'animation des communautés d'apprentissage est également en demande. « [...] ils sont tellement présents que c'est du positif pour tous nos profs » (direction-adjointe 1). Les directeurs d'établissement pensent que le fait qu'il y ait des conseillers pédagogiques attirés pour chacune des matières favorise le lien de confiance entre eux et les enseignants de leur discipline.

4.1.8 Les améliorations que les enseignants souhaitent apporter aux moyens offerts par la direction

La dernière question qui a été posée au personnel enseignant interrogé visait à déterminer ce qui pourrait être amélioré concernant les pratiques de développement professionnel offertes à leur école. Il est à noter que la plupart des personnes rencontrées étaient d'avis qu'elles étaient extrêmement choyées de côtoyer des directeurs d'établissement qui prenaient soin de favoriser leur développement professionnel. Voici quelques citations qui le soulignent :

On est chanceux à notre école d'avoir eu à travers les années des gens qui étaient à l'avant-garde, qui étaient à l'affût, et qui faisaient avancer l'équipe. C'est ce qui a fait beaucoup progresser notre école (enseignante 3).

Moi, je dirais que c'est ce dont j'ai besoin. Je considère que j'ai ce que j'ai besoin à mon école (enseignante 1).

[...], je trouve qu'on est chanceux d'avoir une direction qui est déjà beaucoup à l'affût de tout ça (enseignante 2).

En général, ces témoignages démontrent la satisfaction des enseignants face aux différentes pratiques de développement professionnel offertes par les membres de la direction de leur établissement.

Néanmoins, ces enseignantes ont quand même voulu ajouter quelques points à améliorer. En premier lieu, elles souhaitent que les responsables de la direction de leur établissement soient davantage des meneurs et des innovateurs sur le plan pédagogique, et qui n'hésitent pas à leur proposer de nouveaux défis et à diversifier les tâches. Selon elles, ils devraient être au fait de tout ce qui existe qui pourrait améliorer leurs conditions de travail. « Ils devraient même valoriser [les nouvelles approches pédagogiques], en parler en assemblée générale plutôt que d'être expéditifs et passer vingt et un points en une heure et demie » (enseignante 2). Plusieurs d'entre elles aspirent à ce que les membres de la direction trouvent un moyen de parler pédagogie et d'intéresser les gens aux nouvelles approches. Pour ce faire, une enseignante propose que les directeurs fassent eux-mêmes des lectures qu'ils pourraient résumer dans le journal hebdomadaire de l'école. La lecture de ces comptes-rendus susciterait des discussions et des échanges

au sein des unités de travail. « Donc, d'être à l'avant-garde et d'amener son équipe tranquillement d'une façon subtile et non pas obligée à voir venir les choses » (enseignante 3). D'autres proposent que pour augmenter l'intérêt des enseignants face à la pédagogie, il faudrait augmenter le nombre de formations obligatoires afin que les personnes réfractaires ne ralentissent pas inutilement l'avancement et la progression de leur école. « Je crois qu'il serait avantageux qu'il y ait de la formation obligatoire pour l'ensemble du personnel d'une même école sur les sujets de l'heure » (enseignante 4).

En second lieu, les enseignantes mentionnent que les membres de la direction pourraient être davantage à l'écoute de leur personnel enseignant afin d'être en mesure de leur proposer individuellement des activités de formation stimulantes en fonction de leurs aptitudes. Bien que cette pratique requière un sens aigu de l'observation pour arriver à détecter les forces de chacun, elles considèrent que cela les aiderait à s'investir davantage dans leur développement professionnel. En effet, les différentes stratégies proposées seraient adaptées à leur situation individuelle.

Et ça prend, je ne sais pas... un sens particulier des relations humaines, des qualités particulières pour mieux connaître son personnel pour pouvoir proposer quelque chose qui convienne. Ce n'est pas tout le monde qui est capable de faire ça, mais on en connaît (enseignante 2).

Finalement, comme dernière amélioration, les enseignantes aimeraient, au niveau technologique, avoir des moyens qui faciliteraient l'expérimentation des différentes approches, théories ou technologies apprises lors des diverses formations.

J'aspire à ce qu'il y ait des mesures facilitantes à ce niveau-là parce qu'on construit beaucoup de choses, mais il y a beaucoup d'â-côtés qui prennent du temps et qui peuvent faire en sorte qu'on ne puisse pas faire certaines choses (enseignante 1).

Les enseignantes sont, en général, satisfaites des mesures mises en place sur les plans pédagogique, de la formation et de l'accompagnement. « Maintenant, j'aurais besoin qu'on m'outille pour que je puisse mettre en œuvre mes savoirs » (enseignante 1).

4.2 La motivation

La motivation semble être une variable déterminante dans la qualité de l'enseignement et le développement, quant à lui, est un élément clé afin d'aider les enseignants à faire face aux nombreuses nouveautés de leur profession. Cette étude voit donc le développement professionnel comme une source de motivation pour les enseignants expérimentés du secondaire. C'est pourquoi les participants ont eu à s'exprimer au sujet de leur motivation au travail.

4.2.1 Le développement professionnel et la motivation au travail

Les participants devaient expliquer en quoi le développement professionnel favorise leur motivation au travail. Tous les participants sont unanimes sur le sujet : bien que non suffisant en lui-même, ils pensent que le fait de favoriser le développement professionnel est essentiel à la motivation au travail. Les enseignantes croient que « c'est nécessaire! » et que « c'est comme quelque chose, il me semble que je me dois de faire, ça améliore mon quotidien [...] ». Elles croient que le développement professionnel est utile afin que l'enseignement ne devienne pas routinier. Le fait

d'accepter de nouveaux défis, de parfaire les pratiques, d'accepter de nouvelles tâches, « [...] c'est ce qui fait qu'on a le goût de continuer tout le temps [...] » (enseignante 3). Selon elles, c'est un processus qui se fait en équipe, c'est-à-dire que la direction doit favoriser la diversité dans les activités et proposer de nouveaux défis. Les enseignantes doivent, à leur tour, avoir l'esprit ouvert pour en accepter. De cette façon, « c'est vraiment ce qui crée une dynamique qui continue à stimuler nos passions! » (enseignante 2).

Parmi les enseignantes interrogées, une d'entre elles croit que le développement professionnel n'est vraiment pas nécessaire à sa motivation au travail. Sa seule motivation au travail est de côtoyer les jeunes, leur inculquer des savoirs et être simplement en leur présence. Elle ne pense pas que cela affecterait sa motivation au travail si les directeurs ne favorisaient pas le développement professionnel. « Non, je ne pense pas que ça pourrait me nuire. » Néanmoins, il est important de noter que les autres enseignantes pensent que le développement professionnel est une composante essentielle à leur motivation au travail, mais n'est pas la seule qui entre en compte concernant cette motivation. En effet, les enseignantes mentionnent qu'elles doivent être au départ motivées et intéressées à être en présence de leurs élèves dans leur classe et à leur enseigner. Initialement, pour être motivées au travail, les autres enseignantes croient, à l'instar de celle-ci : « Il faudrait que je sois, à la base, motivée d'être avec mes élèves. À la base, je suis enseignante. » Elles perçoivent le développement professionnel comme un facteur facilitant l'ensemble de leur travail. Il permet l'établissement de liens entre la

théorie et la pratique. Le développement professionnel vient donc les alimenter. Une enseignante utilise cette métaphore afin de bien exposer son point de vue :

Le développement professionnel, je vois ça comme du bois que je mets dans le poêle. Toujours garder la flamme; mais si, à la base, il n'y a plus de cendre, il n'y a plus de petite, petite étincelle même si je mettais du bois, ça n'allumerait pas (enseignante 3).

Les représentants de la direction, quant à eux, croient fermement que le développement professionnel soutient grandement la motivation des enseignants au travail.

Les différentes pratiques qui sont là, oui, permettent ça [de motiver les enseignants]. Elles permettent de créer le sentiment d'appartenance à notre école, de développer l'esprit... Comment dire ça? De compétence. Le sentiment de compétence de chacun. Donc, le développement potentiel professionnel (direction).

Les gestionnaires pensent également que l'interaction qui se fait entre les membres du personnel dans les différentes unités de travail et lors des diverses rencontres favorisent le partage d'une panoplie de connaissances qui aident quotidiennement les enseignants dans leur travail. Ils sont persuadés que les enseignants peuvent s'apporter l'un l'autre par les échanges et les discussions. Les administrateurs portent une attention particulière à chacun des enseignants afin de favoriser le climat de confiance. Ils essaient de mettre en application leur discours sur la nécessité d'établir une bonne relation avec les élèves à leurs enseignants.

Oui, mais je pense que de toute façon, juste le fait de porter intérêt aux enseignants... Moi, en tout cas, j'aime ça qu'on me demande: Pis, comment ça va? Moi, tout de suite, quand il y a quelqu'un qui porte attention à ce que tu fais, ça aide à la motivation (direction-adjointe 2).

Si je parle que la relation avec le jeune pour moi est importante, c'est la même affaire. Pour moi, c'est important la relation avec les enseignants (direction-adjointe 2).

De plus, les directeurs sentent que les enseignants sont heureux de participer à ces différentes formations parce que ceux-ci voient l'importance de participer à leur propre développement professionnel. L'ouverture des enseignants face aux moyens proposés ainsi que l'initiative qu'ils prennent face à des formations qui les intéressent démontrent cet intérêt. « Même on s'en fait demander : Est-ce que je peux participer à telle ou telle affaire? C'est nouveau, ça vient de sortir... » (direction-adjointe 1). Les gestionnaires sont particulièrement impressionnés de constater que certains de leurs enseignants pensent à leur travail durant leurs périodes de congé. Ces derniers essaient de planifier, de trouver des moyens pour améliorer certaines situations et mettre sur pied des projets innovateurs à réaliser avec leurs élèves. Les membres de la direction sont même agréablement surpris de constater que les enseignants qui sont en fin de carrière continuent de participer à leur développement professionnel. « Ceux qui sont en fin de carrière et qui vont encore à des formations m'épatent beaucoup parce que je me dis qu'ils n'ont jamais lâché. C'est encore important pour eux, et ça va toujours l'être » (direction-adjointe 1).

Finalement, les membres de la direction perçoivent la motivation chez les enseignants parce qu'ils sont impliqués, non seulement dans leur développement professionnel, mais aussi au sein de l'école. Ils participent à la prise de décision concernant leur établissement. En somme, l'ensemble des pratiques de développement professionnel mises en place dans l'établissement « fait que les enseignants se sentent

partie prenante puis se sentent quasiment obligés d'aller un peu plus loin dans le développement de leur formation continue » (direction).

4.3 Synthèse

Les différents témoignages recueillis ont permis de vérifier la définition que se font les participants du concept de développement professionnel, de constater qu'il existe plusieurs pratiques de développement professionnel proposées par les directions d'établissement et que plusieurs d'entre elles aident particulièrement les enseignants à progresser à travers leur profession et à soutenir leur motivation au travail.

En premier lieu, tous les participants rencontrés ont relativement la même conception du développement professionnel. Pour eux, ce terme est synonyme de professionnalisme, d'efficacité et de défis permettant de rencontrer leurs propres exigences, mais également celles des élèves, des parents et des gestionnaires. Il fait appel à la formation continue et au perfectionnement afin de faciliter le renouvellement des pratiques pédagogiques.

Ensuite, les différents témoignages mettent en lumière l'ensemble des stratégies suggérées par les directions d'établissement afin de favoriser le développement professionnel des enseignants. Les enseignants apprécient particulièrement l'ouverture dont font preuve les directions d'établissement face aux divers projets qu'ils proposent. Cette façon d'être leur apporte une forme de soutien et d'appui qui les sécurisent dans la réalisation et dans l'atteinte de leurs défis personnels et professionnels. Ils sentent

l'importance et la valeur de ce qu'ils entreprennent. De plus, les ateliers de perfectionnement regroupant des intervenants de différents milieux sont également très prisés. En effet, colloques, congrès, conférences et cohortes d'apprentissage ne sont que quelques exemples de ce type d'ateliers. Les enseignants voient la richesse de ces rencontres par la qualité des discussions et des échanges qui s'y font. Ces situations de communication les aident et les stimulent à poursuivre dans le renouvellement de leurs pratiques. De plus, les formations à caractère individuel sont notamment exploitées par les enseignants dits autodidactes. Les enseignants exercent leur jugement critique en sélectionnant les informations qui répondent aux besoins spécifiques de leur réalité. De cette façon, les enseignants ont le sentiment de réellement rentabiliser le temps qui leur est accordé. Finalement, la reconnaissance est une stratégie qui plaît aux enseignants. Le fait que les directions disent ouvertement qu'elles apprécient le travail qu'ils font, qu'elles les remercient de le faire et de bien le faire les stimule beaucoup. Ils sentent qu'ils sont appréciés en tant que personnes.

À partir de l'identification de ces moyens de développement professionnel et de leur impact sur la motivation des enseignants, il est possible de faire des liens avec le cadre de référence. C'est pourquoi la section suivante vise à mettre en relation le cadre de référence avec les résultats obtenus.

4.4 Discussion

4.4.1 La conception du développement professionnel

La conception que se font les participants du développement professionnel rejoint celle préconisée par les écrits scientifiques sous plusieurs aspects. En premier lieu, les résultats obtenus par les témoignages des participants (enseignants et directions) révèlent, entre autres, que le développement professionnel est pratiqué en vue d'augmenter le sentiment de professionnalisme, c'est-à-dire être plus efficace au travail en peaufinant les pratiques pédagogiques. Ceci est possible grâce à la formation continue (formations, ateliers de perfectionnement, etc.).

Parallèlement, les scientifiques croient aussi que ce concept fait référence à l'idée d'apprentissage, de perfectionnement, de recherche d'une meilleure maîtrise du métier, d'amélioration des compétences, des savoirs, des savoir être et des savoir-faire (Craft, 2000).

En second lieu, les enseignantes et les directions rencontrées prétendent que cette progression permet la réalisation de nouveaux projets et défis personnels en plus de satisfaire aux exigences des parents, des élèves et des gestionnaires. Cette distinction met en lumière deux dimensions pouvant être touchées par le développement professionnel : le volet personnel et professionnel. Les participants expliquent que ces défis et ces attentes se modifient selon les différentes situations auxquelles ils sont confrontés. Les experts (Donnay & Charlier; 2006, Craft; 2000) abondent dans le même sens en prétendant que l'enseignant est responsable de son développement professionnel,

lequel évolue au rythme de ses apprentissages en fonction de la conception de son rôle d'enseignant, de ses représentations, de ses conditions de travail et de ses projets.

Les résultats démontrent que la majorité des répondants disent préférer les ateliers de perfectionnement qui laissent place à la discussion et aux échanges parce qu'ils reconnaissent l'apport de leurs collègues et évoluent davantage lorsqu'ils sont en situation de collaboration. Ces espaces de dialogue poussent les enseignants à se questionner et à jeter un regard critique sur leur pratique enseignante. Cela rejoint la définition de Speck et Knipe (2001) à propos du développement professionnel.

Finalement, les enseignantes et les membres de la direction ont une vision commune du concept de développement professionnel, laquelle rejoint celle définie par les écrits scientifiques. Elle converge tant du point de vue de son rôle premier, de son évolution que des façons de le mettre en œuvre.

4.4.2 Les conditions favorisant le développement professionnel

L'ensemble des participants a une représentation convergente du développement professionnel. Les écrits montrent que, bien que l'enseignant soit responsable de son propre développement professionnel (Donnay et Charlier, 2006), il est essentiel que le gestionnaire scolaire mette en place quelques conditions essentielles afin d'optimiser les résultats de cette démarche (Lafortune et Deaudelin, 2001). Les témoignages des participants soulignent notamment certaines conditions mises en place par leur direction pour favoriser leur développement professionnel.

4.4.2.1 L'établissement d'une culture pédagogique

Les réponses des différents participants démontrent qu'il y a une culture pédagogique dans cette école. En effet, les membres de la direction connaissent relativement bien le *Programme de formation de l'école québécoise* puisqu'ils ont pris le temps d'assister aux différentes formations offertes à ce sujet afin d'être en mesure d'accompagner leur personnel enseignant de façon adéquate. De plus, étant eux-mêmes d'anciens enseignants, ils maîtrisent les différentes théories de l'apprentissage et divers aspects liés à l'enseignement. Ces gestionnaires scolaires connaissent bien les exigences des programmes ainsi que les différents règlements liés à la profession. Les enseignantes sont conscientes que les directions prennent également le temps de chercher les informations nécessaires à propos de certaines situations, ce qui les aide à trouver des pistes de réponses à certains questionnements puisqu'elles savent que ces informations seront crédibles et fiables. Ajoutons à cela que les directions d'établissement ont le souci d'accompagner leurs enseignants dans leur développement en laissant la liberté de travailler ce qu'ils veulent en fonction de leurs besoins.

De plus, en accordant une attention particulière aux interactions entre les pairs, les gestionnaires démontrent l'importance qu'ils accordent au travail en réseau et au développement d'un langage commun pour influencer les pratiques pédagogiques (Lafortune, 2008; Castonguay et Deblois, 2008). C'est pour ces raisons qu'ils favorisent les rencontres d'équipe de toutes sortes et que l'aménagement des unités de travail est fait en conséquence.

En outre, l'ouverture dont ils font preuve quant à la libération et à la compensation des enseignants pour qu'ils assistent aux cohortes offertes par la commission scolaire, aux congrès, aux conférences et aux colloques démontre la valeur qu'ils portent à cette interaction. Bien qu'ils reconnaissent que les enseignants ne peuvent pas tous être au même niveau, ils souhaitent cependant que ces derniers soient en démarche et en questionnement. Ils reconnaissent donc le caractère continu et progressif de leur développement professionnel tel que suggéré par L'Hostie et Boucher (2004). Ils proposent donc des formations se répercutant sur une période de temps plus ou moins longue en plus d'effectuer des retours sur celles offertes l'année précédente. Lors des rencontres d'accompagnement professionnel, des objectifs sont déterminés avec les enseignants et révisés quelques mois plus tard. S'ils ne sont pas atteints, ils peuvent être poursuivis l'année suivante. En somme, les directions reconnaissent le chemin parcouru par leurs enseignants et souhaitent que chacun se donne un plan de formation continue.

Pour conclure, les gestionnaires d'établissement exercent leur leadership pédagogique par la maîtrise des différentes théories de l'apprentissage, par la connaissance de divers aspects reliés à l'accompagnement et à l'enseignement et ils misent particulièrement sur la compétence et l'autonomie professionnelle de leurs enseignants.

4.4.2.2 La création d'un climat de confiance

Les gestionnaires rencontrés ont un fort souci de créer un climat affectif favorisant la construction des connaissances. Ils tentent par différents moyens d'établir un climat de confiance à l'intérieur duquel la personne accompagnée ne se sentira pas jugée. Selon les experts, cette confiance mutuelle est nécessaire afin de susciter des conflits sociocognitifs qui ébranleront les conceptions erronées des enseignants afin de les remettre en question (Lafortune et Deaudelin, 2001).

Ainsi, les directions d'établissement misent sur les rencontres d'accompagnement professionnel afin de mieux connaître leur personnel enseignant. Elles ont à cœur de porter intérêt à chacun d'eux et d'établir une relation avec les enseignants. Elles s'intéressent donc au bien-être des enseignants dans l'école tant au point de vue individuel que collectif et pédagogique. Elles s'attardent au climat de travail et à la façon dont ils perçoivent la vie dans l'école. De plus, ces rencontres sont utiles non seulement pour cibler ce que les enseignants apprécient, mais également les aspects qu'ils souhaitent améliorer. De cette façon, les gestionnaires s'assurent d'être en mesure de les supporter adéquatement. Les pédagogues rencontrés soulignent que leurs commentaires sont pris en considération.

La reconnaissance du personnel est un autre moyen utilisé pour souligner le travail fait par les enseignants. Des mémos peuvent être écrits dans le journal hebdomadaire de l'école, des félicitations sur les projets pédagogiques réalisés peuvent être dites de façon informelle ou formelle aux enseignants concernés. Les rencontres

d'accompagnement professionnel sont également utiles afin de véhiculer ces messages. Les directions pensent que le fait de cibler les éléments positifs d'une personne et la remercier pousse la personne à s'investir davantage dans son travail. Les enseignantes reconnaissent que chaque individu a son importance au sein d'une équipe de travail.

Enfin, l'ouverture des directions d'établissement face aux différentes idées des enseignants est également très appréciée. Les enseignantes aiment sentir que la direction les appuie à l'intérieur des projets particuliers qu'elles souhaitent mener. Elles sentent qu'elles ont confiance en leurs compétences professionnelles et personnelles et qu'elles seront présentes pour les aider dans leurs difficultés. Les enseignantes osent définir leurs besoins parce qu'elles savent que le but des directions n'est pas de les juger, mais de les aider. L'ouverture des directions d'établissement permet également aux enseignants de participer à certaines formations adaptées à leurs besoins particuliers. « La porte est ouverte pour différents projets qui peuvent exister. Il y a des enseignants qui arrivent avec différents projets. Si ça peut les aider dans leur fonctionnement, j'accepte. » (direction).

En conclusion, les interactions sont particulièrement favorisées par les membres de la direction. Ces derniers comptent grandement sur l'équipe. « Je te dirais l'équipe, le dynamisme de l'équipe, le sentiment d'appartenance, le développement individuel de chacune des personnes, mais mis à profit par les groupes. » (direction).

4.4.2.3 Accepter de prendre du temps

Les répondants à cette étude sont conscients que l'atteinte des objectifs qu'ils se fixent ne se réalisera qu'après un long parcours, comme le souligne Lafortune (2008). En effet, afin de laisser le temps nécessaire aux enseignants d'intégrer les différentes notions travaillées lors des ateliers de formation, les directions d'école établissent avec eux, lors des rencontres d'accompagnement professionnel, des objectifs réalisables au cours de l'année scolaire. Lors du suivi, conjointement, ils analysent jusqu'à quel point ils ont évolué. De plus, les directions n'hésitent pas à planifier des séances de formation échelonnées sur plusieurs semaines en plus d'organiser des retours sur diverses notions vues l'année précédente. Elles sont conscientes que leurs enseignants n'intègrent pas les mêmes notions aux mêmes niveaux.

Pour faciliter cette intégration, le mode d'organisation scolaire est adapté afin de laisser l'espace et le temps nécessaire à l'enseignant pour lui permettre d'échanger avec ses collègues sur les nouvelles pratiques à adopter, de se documenter, de participer à des formations, de rencontrer un expert ou un consultant, etc. Le personnel enseignant peut facilement être libéré ou compensé afin de participer à différents ateliers de perfectionnement où ces différents échanges peuvent avoir lieu. Ces discussions peuvent traiter de gestion de classe, de pratiques d'évaluations, de programmes de formation, de types d'intervention à préconiser, et plusieurs autres. Par la suite, un programme de mentorat est offert aux enseignants intéressés. Ce programme est supervisé par une experte de l'Université de Sherbrooke. Finalement, l'organisation de l'espace de travail

des enseignants selon le niveau académique qu'ils enseignent facilite aussi les moments d'échange.

En somme, une période de temps ajustée à chaque enseignant est laissée par les directions. Ces dernières s'assurent que chaque personne avance à son rythme, de façon volontaire. Par conséquent, elles tentent d'encourager l'ensemble du personnel dans un plan de formation continue.

4.4.2.4 Accepter d'ajuster les éléments de formation

Les écrits scientifiques (L'Hostie et Boucher, 2004) précisent que le directeur d'établissement scolaire doit tenir compte des besoins des personnes accompagnées et doit, si nécessaire, modifier les activités de formation prévues. Selon les témoignages recueillis, les pratiques de développement professionnel offertes sont directement en lien avec les besoins du personnel enseignant. Les différents questionnements des enseignants font l'objet d'un plan de formation continue par les directions d'établissement. Les rencontres d'accompagnement professionnel permettent, entre autres, de cibler les besoins particuliers des enseignants, et de mettre en place des mesures adaptées à chacun d'eux. Bien qu'elles tentent de satisfaire leurs enseignants, elles ont également le souci de les amener vers un objectif précis au niveau des programmes de formation et des pratiques évaluatives.

Somme toute, les administrateurs rencontrés connaissent bien la Loi sur l'instruction publique, savent qu'ils doivent la respecter et s'ajuster aux besoins de

formation de leurs enseignants et qu'ils partagent une responsabilité commune en ce qui a trait aux besoins de formation ou au développement professionnel de leur personnel enseignant.

4.4.3 Les pratiques de développement professionnel

Les moyens de développement professionnel offerts par les directions d'établissement interrogées sont fort diversifiés. Tel que mentionné par Farnsworth (2001), les résultats de cette étude démontrent que les participants sont intéressés par les mêmes méthodes de développement professionnel. Voyons maintenant s'ils rejoignent les méthodes suggérées par les spécialistes.

Les pratiques de développement professionnel offertes par les directions d'établissement rencontrées se retrouvent parmi celles recensées. Premièrement, la résolution de problèmes en équipe est privilégiée par tous les types de rencontres organisées : les rencontres de niveau, les rencontres cycle et les rencontres mensuelles (assemblées générales). De plus, il y a un haut taux de participation aux cohortes et aux communautés d'apprentissage où les conseillers pédagogiques et des enseignants de la commission scolaire se regroupent afin de mettre sur pied des situations d'apprentissage et d'évaluation adaptées à leur clientèle. Finalement, des espaces de discussion avec l'enseignante-ressource, les professionnels de l'école, les divers intervenants d'un même groupe sont aménagés. Plusieurs méthodes sont mises en place afin de favoriser les discussions de groupe et les enseignants les apprécient particulièrement.

Par la suite, à l'unanimité, les enseignantes rencontrées aiment prendre du temps pour effectuer différentes lectures personnelles en lien avec les projets qu'elles souhaitent réaliser. Les directions ont donc le souci de faciliter les libérations et les compensations afin de leur permettre de consulter des ouvrages et des livres de référence. L'utilisation de matériel de recherche offre une approche beaucoup plus personnalisée favorisant l'adaptation de différentes théories aux réalités propres à chaque enseignant. Les technologies de l'information sont davantage exploitées à cet effet par le corps professoral.

Les ateliers de perfectionnement sont aussi très populaires. De fait, les enseignants affectionnent la participation à différentes formations (menu à la carte, répertoire d'activités), conférences, colloques, congrès. Les rencontres sur des sujets particuliers avec des spécialistes, des experts ou des consultants sont également très bénéfiques. Ces formations ponctuelles sont organisées soit par les directions d'établissement, soit proposées par la commission scolaire. Le personnel enseignant a donc la chance de travailler tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école. Dans les deux cas, les gestionnaires signifient leur appui par la libération et la compensation.

L'accompagnement professionnel est une stratégie de développement professionnel offerte par les directions rencontrées. Ces dernières mettent en application la philosophie de « *se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui* » (Paul, 2004, p. 60). Elles souhaitent réellement découvrir et connaître les membres de

leur personnel et les supporter dans leur démarche de changement. Elles veulent faire un bout de chemin avec eux en leur offrant leur appui et en mettant en place des mesures facilitantes. De plus, cette philosophie, selon les écrits scientifiques, repousse volontairement l'idée de toute attitude de maîtrise de l'un sur ce que fait l'autre. C'est pourquoi les gestionnaires tiennent à préciser que ce ne sont pas des rencontres à caractère évaluatif. Pour eux, leur établissement a déjà une structure particulière pour les interventions plus critiques concernant l'acte d'enseigner. Les administrateurs rencontrés souhaitent réellement établir des relations d'aide et d'accompagnement par rapport à des situations précises et particulières. Au départ, les enseignantes interrogées étaient réticentes face à cette nouvelle façon de faire parce qu'elles percevaient cela comme de la supervision pédagogique déguisée. Après la première rencontre d'accompagnement, elles ont signifié leur satisfaction et avoué qu'elles ont apprécié.

Par contre, certains moyens proposés ne sont pas très exploités par les enseignantes rencontrées. Voici les stratégies les moins utilisées malgré le fait qu'elles soient offertes par les directions. Par exemple, très peu d'enseignants participent au programme de mentorat parrainé par un chercheur de l'Université de Sherbrooke. En outre, bien que la possibilité d'y assister soit signifiée, les enseignants ne s'investissent pas de façon significative à des formations universitaires ainsi que dans les programmes de recherche universitaire. La communication et le travail électroniques pourraient être davantage exploités. En effet, l'utilisation des réseaux informatiques est davantage utilisée afin de dénicher des informations à caractère pédagogique alors qu'ils pourraient également être un lieu d'échanges où les enseignants discuteraient de certaines situations

pédagogiques. De plus, certains moyens de développement professionnel proposés par la littérature ne sont aucunement mentionnés par les enseignantes et les directions interrogées tels que les consultations en classe, l'observation de collègues, les démonstrations et le visionnement de vidéos d'enseignants travaillant dans leur classe.

Par ailleurs, les experts soutiennent que la pratique réflexive se veut une autre façon de favoriser le développement professionnel des enseignants. Selon eux (Corcoran et Leahy, 2003; Lafortune, 2008), cette pratique est la capacité d'analyser la cohérence de ses pensées en lien avec ses actions. Le but étant de poser un problème et de tenter de le résoudre. Les données recueillies dans le cadre de cette recherche ne permettent pas de déterminer dans quelles mesures les directions d'établissement interviewées favorisent la pratique réflexive. Concrètement, ces dernières ne fournissent pas d'outils facilitant la description de la pratique enseignante tels que des outils de planification, des activités de formation permettant aux enseignants de décrire leur pratique en prêtant attention aux stratégies d'enseignement et d'apprentissage qu'elles utilisent. Bien qu'elles encouragent les activités de partage, elles ne visent pas nécessairement le partage d'expériences d'accompagnement et de construction. Toutefois, les questionnaires scolaires servent de modèle en démontrant la capacité de se remettre en cause, de s'auto-évaluer et de s'auto-observer pour ensuite, placer les enseignants dans cette même situation, ce que suggère Lafortune (2008). De plus, ils tiennent spécialement à ce que leurs enseignants se questionnent sur différents aspects de leur profession. Les témoignages des participants révèlent que la pratique réflexive n'est pas totalement mise de côté à l'intérieur de leur

développement professionnel. Des recherches plus pointues devraient être faites afin d'y voir plus clair.

En conclusion, plusieurs moyens pouvant favoriser le développement professionnel sont mis en place par ces directions et, surtout, utilisés par les enseignants. Ces pratiques concordent avec celles suggérées par le cadre de référence adopté malgré le fait que quelques-unes ne soient pas ou peu exploitées. Le travail fait par les gestionnaires participant à cette étude au niveau de l'établissement de moyens de développement professionnel est organisé et coordonné. Ils adoptent des stratégies précises pouvant s'appliquer facilement dans leur milieu de travail.

4.5 La motivation

Les changements auxquels fait face le monde de l'éducation depuis les dernières années impliquent une remise en cause des modèles d'enseignement traditionnels et une actualisation constante des compétences professionnelles de tous les acteurs éducatifs (Donnay et Charlier, 2006). Ceci amène les enseignants à redéfinir leur identité professionnelle et à modifier leurs compétences professionnelles à travers l'exercice de leur développement professionnel. Compte tenu de ce contexte, voyons si le fait de favoriser l'implication des enseignants dans leur développement professionnel rejoint l'une ou l'autre des deux théories sur la motivation retenues, soit la théorie de l'autodétermination et la théorie de la fixation des objectifs.

4.5.1 La théorie de l'autodétermination

Rappelons quelques prémisses fondamentales au sujet de cette théorie. La théorie de l'autodétermination est centrée sur l'hypothèse que le comportement humain est motivé par le besoin de se sentir compétent et d'être à l'origine de ses propres comportements (Roussel, 2000). Trois besoins psychologiques fondamentaux sont à la base de la motivation humaine: l'autonomie, la compétence et l'appartenance sociale (Kennedy, 2007; Piché, 2003).

Le *besoin d'autonomie* fait référence à la nécessité pour l'individu de se sentir comme étant celui à la base de ses choix au moment d'initier un comportement (deCharms, 1968). En général, les enseignantes de cette étude disent exercer un libre choix quant à la sélection de leurs séances de perfectionnement. Les directions leur donnent la possibilité de coordonner leurs activités de formation afin de répondre de façon précise aux besoins de leur réalité. Elles offrent un éventail de méthodes de développement professionnel afin de pousser plus loin le personnel enseignant dans la formation qu'il veut se donner. Les enseignants ont donc la liberté d'aller où ils veulent en fonction de leurs besoins. L'ensemble des enseignantes interrogées répète à maintes reprises que l'ouverture dont leurs directions font preuve est pour elles une nécessité et elles l'apprécient énormément.

Toutefois, certaines stratégies adoptées par les gestionnaires sont obligatoires peu importe les intérêts et les besoins des enseignants. Le but étant d'établir un seuil minimum de compétences permettant à l'établissement de progresser et de se conformer

aux différentes lois ministérielles. De plus, certaines contraintes budgétaires peuvent également s'appliquer. Les enseignants ont l'opportunité de participer à la répartition des différents budgets en s'impliquant dans les divers comités présents dans l'école. De cette façon, ils ont un impact sur l'organisation scolaire de leur école en participant aux prises de décision.

En somme, les résultats de l'étude montrent bien que les directions d'établissement laissent la chance au personnel enseignant d'exercer des choix sur les aspects de sa pratique pédagogique qu'il veut modifier et de développer son propre raisonnement quant à l'intérêt de s'y engager. Dans la mesure du possible, les directions tentent de réduire les contrôles externes et à favoriser les occasions de participation et de choix. Les différents témoignages démontrent sans équivoque que les enseignants agissent par choix et sans pression extérieure; ils ont un choix quant aux tâches, à la façon et aux moments de les accomplir.

Le besoin psychologique de compétence réfère à la confiance qu'une personne a dans ses propres capacités (connaissances et habiletés acquises) et à sa capacité d'influencer les résultats (connaissances redistribuables). Les questionnaires d'établissement rencontrés permettent la satisfaction de ce besoin parce qu'ils précisent de façon claire et réaliste leurs attentes. Lors des différentes séances de formations obligatoires, ils prennent le temps d'expliquer les raisons qui les poussent à amener les enseignants à changer telle ou telle pratique pédagogique en plus d'explicitier les différents moments où ces nouvelles compétences pourront être requises. Ils précisent

que les formations traitant de certaines clientèles particulières pourront également être mises à profit quotidiennement auprès de leurs élèves particuliers. Ces derniers n'étant pas uniquement réservés aux enseignants en adaptation scolaire ou à l'orthopédagogue.

De plus, lors des rencontres d'accompagnement professionnel, les directions et les enseignants établissent conjointement des objectifs clairs et réalistes en plus d'analyser l'évolution des objectifs précédents. À plusieurs occasions (assemblée générale, accompagnement professionnel, mémos écrits), les enseignants reçoivent des commentaires de leurs directions quant aux progrès qu'ils ont accomplis. La reconnaissance du travail accompli et la confiance accordée au personnel enseignant renforcent également leur sentiment de compétence. « Dans le fond, s'ils nous confient des mandats comme ceux-là, c'est parce qu'ils ont confiance qu'on est capable de les mener à terme » (enseignant).

Finalement, le *besoin d'appartenance* souligne la nécessité d'avoir des relations sociales satisfaisantes avec son entourage et son environnement (Emeric Languérand d'après Markland D., 2005). Il semble évident que les administrateurs scolaires interrogés mettent beaucoup de temps à satisfaire le besoin d'appartenance de l'ensemble de leur personnel parce qu'ils croient que cela poussera les enseignants à s'investir davantage au sein de leur école et à aller plus loin dans les demandes qui sont faites au niveau du perfectionnement et de la participation. C'est pourquoi plusieurs types de rencontres de groupe sont mis sur pied. Ces pratiques visent non seulement l'amélioration des compétences professionnelles, mais aussi l'amélioration des situations

personnelles des enseignants dans le contexte de leur travail. Durant ces moments d'échange, il y a de l'espace pour que les enseignants communiquent leurs réalisations, mais également pour qu'ils expliquent les situations qu'ils trouvent plus difficiles. À ce moment, ils ont la certitude que leurs collègues comprennent leurs difficultés. Ils peuvent réellement sentir l'appui de leurs collègues lorsque ces derniers leur apportent des pistes de solution. Ces espaces de discussion sont très prisés parce qu'ils permettent de constater les différences et les ressemblances entre les différentes pratiques pédagogiques utilisées. Par la suite, la façon dont les unités de travail sont structurées permet aux membres du personnel de créer des liens plus solides avec leurs collègues de travail immédiats. Ils peuvent discuter de façon informelle de différents sujets reliés à la pédagogie. Pour terminer, les répondants de cette étude ont la possibilité d'être eux-mêmes lorsqu'ils sont à l'intérieur des murs de cette école. Les directions les acceptent tels qu'ils sont et essaient de les aider à modifier à leur rythme leurs pratiques pédagogiques.

Les pratiques de développement professionnel suggérées par les participants à cette étude permettent de combler les trois besoins psychologiques à la base de la motivation humaine soit l'autonomie, le besoin de compétence et le besoin d'appartenance.

4.5.2 La théorie de la fixation des objectifs

Cette théorie de la motivation est fondée sur l'idée que la motivation première des employés à leur travail est le désir d'atteindre leurs buts. Ces derniers doivent posséder deux caractéristiques fondamentales : la teneur et l'intensité (Donelan, 1997).

Parmi l'ensemble des moyens de développement professionnel suggérés par les participants interrogés, les rencontres d'accompagnement professionnel offertes par les directions d'établissement rejoignent le postulat de base de cette théorie de la motivation. Au cours de ces rencontres, les directions et les enseignants prennent le temps de cibler conjointement des défis à atteindre tout au long de l'année scolaire. Lorsque le personnel enseignant explique de quelle manière il cible ses objectifs, il utilise des mots collectifs tels que *on*, *nous* et *ensemble*. Ces buts ne sont pas imposés aux enseignants. Ils sont plutôt ciblés à partir de situations problématiques vécues et des besoins de chacun. Par conséquent, cette façon de fixer les objectifs assure l'importance qui leur est accordée et favorise l'implication des enseignants.

De plus, les suivis faits par les directions d'établissement concernant l'évolution des objectifs des enseignants permettent la transmission de commentaires positifs quant aux progrès réalisés. Ceci augmente la performance et la participation des enseignants. Ces derniers prétendent que « ça motive plus à les atteindre », que « ça donne plus de poids ». Pour certains, le suivi est aussi important que l'élaboration des objectifs parce qu'il permet de rappeler des aspects qui auraient pu être oubliés.

Toutefois, aucune donnée recueillie ne permet de connaître le niveau de clarté, de difficulté et de spécificité des défis donnés aux enseignants.

Bien que les rencontres d'accompagnement professionnel semblent appréciées du personnel enseignant, les données recueillies ne permettent pas d'établir si elles respectent les fondements de la théorie de la fixation des objectifs. De plus, parmi tous les moyens offerts par les directions d'établissement, ce type de rencontre apparaît être le seul qui s'attarde à établir des objectifs réels aux enseignants. Les autres se font davantage sur une base volontaire et individuelle. Il est donc difficile de déterminer si cette stratégie permet, à elle seule, d'accroître la motivation des enseignants au travail.

CHAPITRE V

CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

La démotivation au travail et le décrochage professionnel chez les enseignants expérimentés du secondaire sont désormais des phénomènes qu'il est devenu impossible d'ignorer. Le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport propose de diminuer cette démotivation et ce décrochage en favorisant l'engagement des enseignants dans leur développement professionnel. Cette orientation repose sur le postulat que plus un enseignant s'engage dans son développement professionnel, moins il sera enclin à quitter la profession. Néanmoins, cet engagement de la part du personnel enseignant ne peut se réaliser sans la participation constante des directions d'établissement. Dans le cadre de cette recherche, j'ai cherché, d'une part, à identifier les pratiques de développement professionnel mises en place par les directions d'établissement et, d'autre part, à identifier celles qui participent davantage au soutien et à la motivation des enseignants expérimentés.

Ces objectifs de recherche ont été étudiés à partir d'un cadre théorique orienté à partir de la définition de deux concepts : la motivation et le développement professionnel. Ainsi, deux théories de la motivation ont été retenues soit la théorie de l'autodétermination et la théorie de la fixation des objectifs. Ces dernières ont été retenues parce qu'elles offrent une explication plausible à la diminution de la motivation des enseignants expérimentés face à leur travail et propose des mesures concrètes afin d'y remédier. De plus, le concept de développement professionnel est perçu comme un

processus coopératif s'échelonnant tout au long de la vie visant l'amélioration des pratiques professionnelles.

J'ai fait le choix d'aborder cette problématique par le biais de l'approche qualitative à partir d'entretiens semi-dirigés. J'ai choisi de rencontrer des individus représentant un échantillonnage restreint, cinq enseignantes expérimentées du secondaire et leurs trois gestionnaires. Ma préoccupation étant de rencontrer des personnes capables et volontaires qui acceptent de participer à cette étude. Mon but était d'obtenir des informations lesquelles, une fois analysées, me permettraient de répondre à mes cinq questions de recherche : 1- Quelles sont les pratiques de développement professionnel offertes au personnel enseignant expérimenté par la direction d'un établissement de niveau secondaire? 2- Quels sont les besoins et les attentes des enseignants expérimentés à l'égard de leur développement professionnel? 3- Quels sont les modes d'organisation scolaire mis en place par la direction d'un établissement pour aider au développement professionnel? 4- Quelles sont les pratiques de développement professionnel qui engendrent le plus de motivation chez les enseignants expérimentés? 5- Quelles sont les améliorations pouvant être apportées aux pratiques actuelles de développement professionnel offertes par les directions d'établissement secondaire?

L'analyse et l'interprétation des données permettent de mettre en évidence que les enseignantes rencontrées et les directions de cette école ont une vision commune du développement professionnel. En effet, ce dernier est perçu comme une pratique essentielle en vue d'augmenter le sentiment de professionnalisme, l'efficacité au travail

pour ainsi répondre à leurs propres exigences, mais également à celles des élèves et de leurs parents. Pour l'ensemble des participants, l'efficacité au travail passe avant tout par la formation continue, le perfectionnement et l'amélioration des compétences. Les situations de collaboration, de discussion et d'échanges favorisent les questionnements et les regards critiques sur la pratique professionnelle. En somme, les participants croient que le développement professionnel est une pratique évolutive et coopérative permettant de perfectionner leurs savoirs, leur savoir être et leur savoir-faire.

De plus, les enseignantes ont des besoins et des attentes claires face à leurs directions d'établissement en matière de développement professionnel. Elles souhaitent particulièrement qu'elles aient un esprit d'ouverture et valorisent leur implication dans leur parcours professionnel. Les répondantes tiennent à ce que leurs supérieurs leur proposent des ateliers de formation adaptés à leurs besoins en favorisant les échanges et les discussions entre collègues. De leur côté, les directions interrogées croient que les membres du personnel enseignant veulent des formations très concrètes où les notions sont rapidement utilisables en contexte de classe. Elles pensent qu'ils ont davantage besoin d'ateliers de perfectionnement traitant des élèves qui présentent des difficultés de comportement et d'apprentissage.

Par la suite, cette recherche a permis d'établir que malgré leur emploi du temps surchargé, les directions de cet établissement offrent une diversité de moyens pour faciliter le développement professionnel de leurs enseignants. Ces dernières ont le souci d'encourager la participation des membres de leur personnel à différents types d'ateliers

de perfectionnement tels que les conférences, les congrès, les colloques, les cohortes, les communautés d'apprentissage, les cours universitaires, etc. Cet encouragement se traduit par la mise sur pied de modalités de libération ou de compensation du personnel enseignant. De plus, les gestionnaires tentent de satisfaire le besoin de discussion et d'échange des enseignants par des rencontres avec des conseillers pédagogiques, des personnes ressources et d'autres enseignants. Finalement, la reconnaissance est un élément important sur lequel les directions mettent l'accent afin de stimuler les enseignants dans la poursuite de leur développement professionnel.

En outre, les résultats démontrent également que l'attention portée par les gestionnaires scolaires au développement professionnel des enseignants peut favoriser leur motivation au travail. En effet, plusieurs stratégies préconisées telles que l'ouverture, les ateliers de perfectionnement à caractère tant individuel que collectif répondant aux besoins spécifiques des enseignants et la reconnaissance du travail sont particulièrement appréciées des enseignantes expérimentées parce qu'elles répondent en partie aux trois besoins psychologiques de la théorie de l'autodétermination : le besoin d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale. La satisfaction de ces trois besoins contribue à développer la motivation au travail. Par contre, peu de liens ont pu être établis entre ces diverses méthodes et la théorie de la fixation des objectifs. Seules les rencontres d'accompagnement professionnel peuvent être reliées à cette théorie. Néanmoins, les données recueillies ne permettent pas d'établir de liens significatifs entre les deux.

En outre, il est intéressant de remarquer que les enseignantes sont partagées quant au rôle que jouent les directions d'établissement au niveau de leur développement professionnel et de leur motivation au travail. Certaines (2/5) affirment qu'il est nécessaire que les directions favorisent leur développement professionnel par différentes stratégies afin d'augmenter leur motivation au travail. D'autres (2/5) prétendent que c'est un élément qui contribue, certes, à leur motivation au travail sans toutefois être le seul à entrer en ligne de compte. Finalement, une répondante prétend que ce n'est pas du ressort de la direction que de devoir favoriser le développement professionnel de son personnel enseignant. Cet éventail de réponses amène à se questionner sur le rôle de leader pédagogique exercé par ces directions d'établissement. Quatre des enseignantes interrogées souhaitent que leurs directeurs soient davantage des meneurs et des innovateurs qui leur proposent de nouveaux défis au quotidien. Pour elles, ces derniers doivent prendre le temps de parler de pédagogie et d'intéresser les membres du personnel enseignant aux nouvelles approches. Les améliorations suggérées par ces enseignantes touchent directement au rôle de leader pédagogique que doivent exercer leurs directions d'établissement.

En résumé, cette recherche apporte un certain éclairage sur la façon dont les enseignants expérimentés du secondaire et leurs gestionnaires perçoivent le développement professionnel ainsi que l'importance qu'il prend au sein de leur travail. De plus, elle met en lumière quelques pratiques qui participent davantage au soutien de leur motivation. Finalement, cette étude fait ressortir la nécessité, pour les directions

d'établissement, de prendre une part active au développement professionnel de leurs enseignants.

Toutefois, des limites telles que la taille de l'échantillon, le type de devis utilisé et l'absence de données recueillies dans des milieux où le développement n'est pas favorisé font en sorte que les résultats de cette présente étude ne peuvent être généralisés et doivent être interprétés en tenant compte de celles-ci. C'est pourquoi je considère qu'il serait pertinent d'entreprendre des études plus élargies afin de bonifier et de confirmer ces résultats. Tout d'abord, le nombre de personnes interrogées pourrait être augmenté en plus d'explorer ce qui se fait dans plus d'un seul établissement scolaire. De plus, il serait intéressant d'étendre les recherches aux milieux d'enseignement primaire afin de déterminer s'il existe des différences marquées. Finalement, des pistes de questions pourraient être ajoutées au schéma d'entretien afin de permettre l'établissement de liens plus concrets entre la théorie de la fixation des objectifs et les stratégies de développement professionnel proposées.

BIBLIOGRAPHIE

- Allaire, L. (2004). Pénurie de main d'œuvre appréhendée en éducation et en santé. *Revue Nouvelles CSQ*.
- Allaire, L. (2000). Épuisement professionnel : rendre le travail plus humain. *Revue Nouvelles CSQ*, mai-juin.
- Arpin, L. & Capra, L. (2008). *Accompagner l'enseignant dans son parcours professionnel*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Boucher, M. (2001). Les premiers pas de la réforme au secondaire : choisir le changement. *Vie pédagogique*, 121, Novembre-décembre.
- Bradley, M.K., Kallick, B.O. & Regan, H.B. (1991). *The staff development manager*. Boston : Allyn & Bacon.
- Brunet, L. (1998). Stress et climat de travail chez les enseignants. */Résonances:/mensuel de l'école valaisanne*, 10, 3-5.
- Caron, Laurier. (Page consultée le 3 septembre 2008). LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE, IL FAUT SONNER L'ALARME. ENTREVUE AVEC JOSÉPHINE MUKAMURERA, LE 19 DÉCEMBRE 2005. [En ligne]. Adresse URL : http://www.education.csq.qc.net/sites/1673/documents/secteurs/entrevue_j_moukamouder
- Castonguay, C., Deblois, C. (2008). *Quelques notions sur le leadership*. Document inédit. Recueil de textes, Cours ADS-613-08.
- Corcoran, T. (1995). *Helping teachers teach well : Transforming professional development*. New-Jersey : Consortium Policy Research in Education.
- Corcoran, C.A. & Leahy, R. (2003). Growing professionally through reflexive practice. *Kappa delta Pi Record*, Novembre.
- Craft, A. (2000). *Continuing professional development*. New-York : Routledge Flamer.
- Darner, R. (2007). *The use of self-determination theory to foster environmental motivation in an environmental biology course*. Unpublished Ph.D., California : University of California, San Diego and San Diego State University.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New-York : Plenum.
- deCharms, R. (1968). *Personal causation : the internal affective determinants of behavior*. New-York : Academic.
- Deslauriers, J-P. (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique*. Québec : McGraw-Hill Éditeurs.
- Donnay, J. et Charlier, É. (2006). *Apprendre par l'analyse pratique : initiation au compagnonnage réflexif*. Belgique : Presses universitaires de Namur.
- Dubois, R. (2008). *Prévenir le décrochage scolaire*. Communiqué de presse. Université de Montréal.
- Donelan, S. E. (1997). *Goal Setting and Job Satisfaction : The perceived impact of a performance management program on goal setting and job satisfaction of non-faculty, non-union employees of a private university*. Thèse de doctorat en philosophie. États-Unis : Boston College.
- Farnsworth, B.J. (2001). Professional development : preferred methods of principals and teachers. *Education*, 101, 4, 332-334.
- Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (FCE) (2000). Sondage de la

- FCE auprès des conseils et des commissions scolaires du Canada sur des questions relatives à l'offre et à la demande en personnel enseignant. *Bulletin des services économiques*, 5(S2).
- Fédération des commissions scolaires du Québec (2000). *Absentéisme chez les enseignants québécois*. [En ligne]. Adresse URL: <http://www.radio-Canada.ca/nouvelles/40/40461.htm>.
- Fédération québécoise des directeurs et directrices d'établissement d'enseignement. (2006). Québec : Volume 1.
- Fédération des syndicats de l'enseignement (2007). *Rapport d'étape. Recherche appliquée en insertion professionnelle*. Québec : N^o1.
- Fortin, M-F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Québec : Chenelière Éducation.
- Gauthier, B. (2003). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gist, M.E., Bavetta, A.G. & Stevens, C.K. (1990). Transfer training method : Its influence on skill generalization, skill repetition, and performance level. *Personnal psychology*, 43, 501-523.
- Gouvernement du Québec (2006). *Loi sur l'instruction publique (180)*. Québec : Éditions officielles du Québec.
- Guillemette, F. (2006). *L'engagement des enseignants du primaire et du secondaire dans leur développement professionnel*. Thèse de doctorat en éducation. Trois-Rivières : Université du Québec.
- Hoy, W.K. & Miskel, C.G. (1987). *Educational administration : Theory, research, and practice*. Troisième édition. New-York : Random House.
- Huberman, A. M. & Miles, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Paris : Éditions De Boeck Université.
- Jones, R. (2000). *Méthodes de recherche en sciences humaines*. Paris : Éditions De Boeck Université.
- Kennedy, L. L. J. (2007). *The effects of self determination theory on learning and motivation of repeating students in a high school earth science classroom*. Unpublished Ph.D., États-Unis : The University of North Carolina at Greensboro.
- King, A.J.C. & Peart, M.J. (1992). *Le personnel enseignant au Canada: travail et qualité de vie*. Ottawa : Fédération canadienne des enseignants et enseignantes.
- L'Hostie, M., & Boucher, L.-P. (2004). *L'accompagnement en éducation : Un soutien au renouvellement des pratiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L., Lepage, C. (2008). *Guide pour l'accompagnement professionnel d'un changement*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L., Lepage, C. & Persechino, F. (2008). *Compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement : un référentiel*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. Lepage, C., Persechino, F. & Bélanger, K. (2008). *Un modèle d'accompagnement professionnel : pour un leadership novateur*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. & Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'appropriier une réforme en éducation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Lafortune, L., Deaudelin, C., Doudin, P. & Martin, D. (2001). *La formation continue de la réflexion à l'action*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lamoureux, A. (2000). *Recherche et méthodologie en sciences humaines*. Québec : Éditions Études Vivantes.
- Languérand, E. (d'après Markland D., R. R. M., Tobin V.J. et Rollnick S). (Page consultée le 23 janvier 2008). L'ENTRETIEN MOTIVATIONNEL ET LA THEORIE DE L'AUTODETERMINATION. [En ligne]. Adresse URL : <http://www.entretienmotivationnel.org/EMetTAD.html>
- Latham, G.P. & Yulk, G.A. (1980). A review of research on the application of goal setting in organizations. *Academy of management journal*, 18,4.
- Latham, G.P. & Lee, T.W. (1986). *Generalizing from laboratory to field settings : Research findings from industrial-organizational psychology, organizational behavior, and human resource management*. Lexington : Lexington Books.
- Le Boterf, G. (2001). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Locke, E.A. & Latham, G.P. (1990). *A theory of goal setting and performance*. New-Jersey : Prentice-Hall.
- McLean, G.N. & Persico, J.Jr. (1994). Manage with valid rather than invalid goals. *Quality progress*, 27 (4), 49-53.
- Mento, A.J., Steel, R.P. & Karren, R.J. (1987). A meta-analysis study of the effects of goal setting on task performance. 1966-1984. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 39, 52-83.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (1999). *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant. Choisir plutôt que subir le changement*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2001). *La formation en enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2003). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité au Québec*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.
- Pelletier, G. (2007). Savoir composer avec le changement en éducation. *Savoir*, mars,10.
- Pelletier, G. (2002). *Devenir dirigeant en éducation : entre passages et ruptures*. Texte remis dans le cadre du cours ADS-613-08
- Piché, S. (2003). *Précurseurs motivationnels des performances sportive et scolaire*. Mémoire de maîtrise en éducation. Québec : Université Laval.
- Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Rendos, M. S. (2005). *Perceptions of teachers and administrators of factors that motivate teachers to actively engage in professional development*. Thèse de doctorat en éducation, États-Unis : The Pennsylvania State University.
- Roussel, P. (2000). La motivation au travail : concept et théories. *Lirhe*.
- Sarrasin, L. (2007). Discussion sur le renouveau pédagogique : deux enseignantes partagent leur vision. *Vie Pédagogique*, 145.

- Sarrasin, L. (2007). Discussion sur le renouveau pédagogique : deux enseignantes partagent leur vision. *Vie Pédagogique*, 145.
- Sarrasin, L. (2007). Ces enseignants: ces porteurs de changement. *Vie Pédagogique*, 145.
- Speck, M. & Knipe, C. (2001). *Why can't we get it right?* Thousand Oaks : Corwin Press.
- Strecher, V. J., Seijts, G.H., Kok, G.J., Latham, G.P., Glasgow, R., DeVellis, B., Meertens, R.M. & Bulger, D.W. (1995). Goal setting as a strategy for health behavior change. *Health education quarterly*, 22, 2, 190-200.
- St-Arnaud, L. (2000). *Étude sur la réinsertion professionnelle des enseignantes et des enseignants à la suite d'un arrêt de travail pour un problème de santé mentale*. Québec : Régie régionale des services de santé et des services sociaux.
- Tollah, H. (2003). *Le leadership transformatif de la direction d'école, le sentiment d'auto-efficacité et la motivation du personnel enseignant*. Thèse de doctorat en éducation. Montréal : UQAM.
- Tubbs, M.E. (1986). Goal setting : A meta-analysis examination of the empirical evidence. *Journal of Applied Psychology*, 71, 3, 474-483.
- Uwamariya, A. (2004). *La représentation des enseignants débutants à l'égard de leur développement professionnel et les facteurs en jeu*. Mémoire de maîtrise en éducation. Québec : Université de Sherbrooke.
- Vallerand, R. J. R. (1995). Motivation in Later Life : Theory and Assessment. *The international journal of aging & human development*, 41, 3, 221.
- Vansteenkiste, M., Lens, W. & Deci, E. L. (2006). Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents in Self-Determination Theory : Another Look at the Quality of Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 41, 1, 19.
- Vial, M. & Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Paris : De Boeck & Larcier s.a.
- Westling, D.L., Herzog, M.-J., Cooper-Duffy, K., Prohn, K. & Ray, M. (2006). The Teacher Support Program : A Proposed Resource for the Special Education Profession and an Initial Validation. *Remedial & Special Education*, 27, 3, 136-147.
- Wood, R.R., Mento, A.J. & Locke, E.A. (1987). Task complexity as a moderator of a goal effects : A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 72, 416-425.
- Yamhill, S. & McLean, G. N. (2001). Theories Supporting Transfer of Training. *Human Resource Development Quarterly*, 12, 2, 195.

Titre de la recherche : Le développement professionnel et la motivation : Regard croisé d'enseignants expérimentés et de directions d'établissement au secondaire

Chercheur : Fanny Mathieu

Directeur de recherche : Céline Castonguay
(si le chercheur est un étudiant)

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

Ce mémoire de maîtrise porte sur le développement professionnel comme source de motivation pour les enseignants expérimentés au secondaire. Cette étude se veut un regard croisé d'enseignants expérimentés et de directions d'établissement sur leurs perceptions des pratiques de développement professionnel comme soutien à la motivation. Cette recherche vise à identifier les pratiques de développement professionnel mises en place par les directions d'établissement au secondaire et à identifier celles qui participent au soutien de la motivation des enseignants expérimentés.

2. Participation à la recherche

Votre collaboration entièrement volontaire à cette étude consiste à participer à un entretien semi-dirigé d'une durée approximative de quarante-cinq minutes qui se déroulera dans votre milieu de travail. Cet entretien enregistré (audio seulement) portera sur les différentes pratiques de développement professionnel offertes à votre école ainsi que sur les impacts que ces dernières peuvent avoir sur votre motivation au travail.

3. Confidentialité et anonymat

Il est important pour moi de conserver la confidentialité et l'anonymat des données que vous m'aurez fournies. Pour y parvenir, je remplacerai les noms des participants par un numéro de code. De plus, seule ma directrice de recherche et moi aurons accès à ces numéros de code. Les enregistrements seront conservés dans un endroit sécuritaire et fermé à clé. Une fois le mémoire terminé, les enregistrements seront détruits.

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous ne courez pas de risques ou d'inconvénients particuliers. Néanmoins, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances sur les pratiques de développement professionnel offertes par les directions d'établissement au secondaire qui favorisent la motivation des enseignants expérimentés au travail.

5. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps par avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec le chercheur, au numéro de téléphone indiqué à la dernière page de ce document. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements personnels et les données de recherche vous concernant et qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

Signature : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du chercheur :

(ou de son représentant) _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Pour toute question relative à la recherche, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer

avec _____ Fanny Mathieu , _____ Étudiante à la maîtrise

au numéro de téléphone suivant : (418) 304-0950 _____ ou à l'adresse de courriel suivante :

mathieuf1@educ.csdn.qc.ca

ANNEXE B

Schéma d'entretien Personnel enseignant

- 1- Pour vous, qu'est-ce que le développement professionnel? Le développement professionnel a, pour vous, quelles utilités?
- 2- Quels sont vos besoins et vos attentes face à votre développement professionnel?
- 3- Que faites-vous concrètement afin de contribuer à votre développement professionnel? Quels effets positifs cela a-t-il sur vous et votre travail?
- 4- Quelles sont les pratiques de développement professionnel offertes par vos directions d'établissement? Que mettent-elles en place afin de faciliter votre développement professionnel?
- 5- Parmi toutes ces pratiques, lesquelles préférez-vous? Pourquoi? Lesquelles participent davantage à votre motivation au travail?
- 6- Quelles améliorations pourraient être apportées aux pratiques actuelles de développement professionnel de votre école?

Schéma d'entretien Directions d'établissement

- 1- Pour vous, qu'est-ce que le développement professionnel? Le développement professionnel a, pour vous, quelles utilités?
- 2- Quels sont, selon vous, les besoins et les attentes du personnel enseignant expérimenté face à leur développement professionnel?
- 3- Quelles sont les pratiques de développement professionnel que vous offrez à votre personnel enseignant expérimenté? Que mettez-vous en place afin de favoriser leur développement professionnel? Pourquoi avoir choisi ces stratégies plutôt que d'autres?
- 4- Quelles sont les réactions des enseignants face à ces pratiques?
- 5- D'après vous, les pratiques de développement professionnel que vous offrez ont-elles des impacts positifs sur le personnel enseignant? En général, quels sont-ils?
- 6- Parmi toutes ces stratégies, lesquelles participent davantage au soutien de la motivation des enseignants face à leur travail? Pour quelles raisons? Comment faites-vous pour le reconnaître?

ANNEXE C



CERTIFICAT D'ÉTHIQUE ÉTUDIANT

Titulaire (s) du projet :	Fanny Mathieu
Nom du programme :	Maîtrise en éducation
Nom de la directrice :	Céline Castonguay
Titre du projet :	Le développement professionnel et la motivation : Regards croisés d'enseignants expérimentés et de directions d'établissement au secondaire
Organisme subventionnaire ou autre (s'il y a lieu) :	---
Titre du cours (s'il y a lieu) :	---

Le CÉR de l'Université du Québec à Rimouski certifie, conjointement avec le titulaire du certificat, que les êtres humains, sujets d'expérimentation, pour ce projet seront traités conformément aux principes de l'Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains ainsi que les normes et principes en vigueur de la Politique d'éthique avec les êtres humains de l'UQAR (C2-D32).

Réservé au CÉR

N° de certificat :	CÉR-57-271
Période de validité du certificat :	16 septembre 2009 au 16 septembre 2010
Durée de l'intervention auprès des participants :	Novembre 2009 à Février 2010

Bruno Leclerc, président du CÉR-UQAR

Date de la réunion : 16 septembre 2009

Date d'émission : 25 septembre 2009

