

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ÉTUDE DESCRIPTIVE DES PRATIQUES ACTUELLES POUR LE DÉVELOPPEMENT  
PROFESSIONNEL DES NOUVEAUX ENSEIGNANTS OEUVRANT DANS LES ÉCOLES  
SECONDAIRES PUBLIQUES DE MILIEU DÉFAVORISÉ

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

JEAN HÉNAULT

MAI 2011

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal 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 Montréal 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

Il est impossible d'estimer la somme de travail que représente un tel projet avant de l'avoir réalisé. C'est l'histoire de plusieurs années de hauts et de bas, de doutes et de remises en question. Une histoire qui se termine bien, et ce, grâce à plusieurs personnes. La première personne que j'aimerais remercier est mon directeur, Jean Bélanger. Un merci immense pour son soutien, sa compréhension et son entière confiance. Jamais je n'aurais pu y arriver sans ce soutien indéfectible dont il a fait preuve au fil des années. Je tiens également à remercier Michel Janosz et ses collaborateurs qui m'ont permis l'accès aux données de l'évaluation de la Stratégie d'intervention *Agir autrement* 2002-2008.

Faire une maîtrise quand nous sommes parents, c'est loin d'être évident. Loin d'être évident pour nous, mais aussi pour les membres de notre famille. Les nombreuses heures à l'université, les soirées et les fins de semaine devant l'ordinateur font que notre disponibilité envers les gens qui nous sont chers n'est pas toujours ce qu'elle devrait. Pour cela, j'aimerais dire toute ma gratitude à ma conjointe Sylvie et à mes deux enfants, Vincent et Étienne. Merci pour leur compréhension et leur soutien. Qui plus est, je souhaite de tout coeur que mon expérience puisse inspirer mes fils dans leur cheminement scolaire et leur donner le désir d'aller toujours au bout de leurs possibilités.

Un gros merci également à ceux avec qui j'ai eu l'immense plaisir de collaborer au fil des années sur le plan professionnel, qui m'ont toujours soutenu et qui ont cru en moi malgré tous les doutes énoncés. Merci à Louise Jutras, Sylvie Beaupré, Andrée Duval, France Gadoury et à tous les enseignants, les directeurs et les professionnels des écoles auprès de qui j'ai énormément appris.

## TABLE DES MATIÈRES

Liste des figures .....	ix
Liste des tableaux .....	ix
Résumé .....	xiii
<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>1</b>
<b>CHAPITRE I</b> <b>PROBLÉMATIQUE</b> .....	<b>7</b>
1.1 Évolution et complexité de la réalité familiale .....	8
1.2 Changements démographiques importants .....	10
1.3 La défavorisation économique, sociale et culturelle .....	10
1.4 Changements structuraux et organisationnels des écoles au Québec .....	14
1.4.1 Changements dans les programmes d'enseignement .....	14
1.4.2 Renouvellement du corps professionnel .....	15
1.4.3 Les impacts de la mouvance et de la complexité sur la pratique des enseignants .....	16
1.5 Préparation des enseignants aux réalités du travail .....	21
1.5.1 Formation initiale et débuts dans la profession .....	21
1.5.2 Les premiers pas dans la profession .....	23
1.6 L'enjeu du développement professionnel chez les nouveaux enseignants .....	25
<b>CHAPITRE II</b> <b>CADRE THÉORIQUE</b> .....	<b>31</b>
2.1 Clarification et définitions des concepts liés au développement professionnel .....	32

2.1.1	Définitions du concept de développement professionnel .....	32
2.1.2	Clarification du concept de formation continue .....	35
2.1.3	Précisions sur l'insertion professionnelle des enseignants .....	36
2.2	Nature du développement professionnel .....	39
2.2.1	Formes de développement professionnel .....	39
2.2.2	Efficacité des formes de développement selon la Recherche .....	47
2.2.3	Contenus abordés dans les activités de formation .....	52
2.3	Facteurs qui contribuent à la qualité du développement professionnel .....	53
2.3.1	Facteurs reliés au modèle de développement professionnel .....	53
2.3.2	Facteurs reliés à l'environnement socioéducatif .....	58
2.4	Synthèse sur l'efficacité du développement professionnel en milieu scolaire .....	60
2.5	Les objectifs spécifiques de l'étude .....	66
<b>CHAPITRE III</b>		
<b>MÉTHODOLOGIE</b> .....		69
3.1	Participants .....	69
3.2	Variables étudiées .....	71
3.3	Instruments .....	73
3.4	Procédure .....	82
3.5	Considérations éthiques .....	83
<b>CHAPITRE IV</b>		
<b>RÉSULTATS</b> .....		85
4.1	Répondants aux différents questionnaires .....	85

4.2	Importance perçue des contenus et des formes de développement professionnel .....	85
4.2.1	Appréciation des contenus au regard de l'amélioration de la réussite des élèves .....	86
4.2.2	Influence des formes d'activités sur les pratiques en classe .....	91
4.3	Participation à des activités de développement professionnel en fonction des contenus et des formes .....	94
4.3.1	Contenus abordés dans des activités de développement professionnel .....	94
4.3.2	Participation à des formes d'activités de développement professionnel .....	98
4.3.3	Demandes pour des activités de développement professionnel .....	100
4.3.4	Items facilitant la participation à des activités de développement professionnel .....	101
4.4	Appréciation des contenus et des formes de développement professionnel .....	105
4.4.1	Appréciation des contenus abordés dans les activités de développement professionnel .....	105
4.4.2	Satisfaction au regard des formes de développement professionnel .....	109
4.5	Intensité et étalement des activités de développement professionnel .....	111
4.5.1	Intensité (durée) des contenus d'activités .....	111
4.5.2	Étalement des contenus d'activités de développement professionnel .....	116
4.5.3	Durée des formes d'activités de développement professionnel .....	119
4.5.4	Étalement des formes d'activités de développement professionnel .....	122
4.6	Relations entre les variables de l'environnement socioéducatif et les contenus des activités de développement professionnel .....	124

4.6.1	Corrélations entre variables de l'environnement socioéducatif et les contenus des activités de développement professionnel .....	125
4.6.2	Corrélations entre variables de l'environnement socioéducatif et formes des activités de développement professionnel .....	133
<b>CHAPITRE V</b>		
<b>DISCUSSION</b> .....		141
5.1	Les pratiques de développement professionnel dans les écoles secondaires publiques en milieu défavorisé pour l'année 2006-2007 (SIAA) .....	141
5.2	Facteurs associés à la présence et à l'intensité du développement professionnel .....	153
5.3	Implications sur les pratiques organisationnelles et questions soulevées .....	159
5.4	Limites de la recherche .....	161
<b>CONCLUSION</b> .....		165
<b>ANNEXE 1</b>		
Questionnaire sur le vécu professionnel et pédagogique des enseignants (2006) .....		167
<b>ANNEXE 2</b>		
Questionnaire sur l'implication professionnelle dans la stratégie d'intervention Agir autrement .....		189
<b>ANNEXE 3</b>		
Questionnaire sur l'environnement socioéducatif de votre école (version adulte, 2004).....		223
<b>ANNEXE 4</b>		
Certificat d'éthique .....		245
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES</b> .....		249

## LISTE DES FIGURES

Figure		Page
1	Facteurs influençant l'efficacité du développement professionnel des nouveaux enseignants .....	64

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
1.1	Typologies des modèles de développement professionnel .....	40
2.1	Synthèse des modalités et facteurs associés à un développement professionnel de qualité .....	65
3.1	Échantillon des 70 écoles SIAA selon la localisation et la taille en 2002-2003 .....	71
3.2	Exemples de variables et de questions retenues du QVP .....	75
3.3	Présentation d'exemples de questions des questionnaires correspondant aux questions spécifiques de recherche .....	81
4.1	Moyennes, écarts types et nombre de répondants aux échelles d'appréciation de l'importance des différents contenus de développement professionnel pour accroître la réussite des élèves, en fonction de l'expérience professionnelle des enseignants au secondaire .....	87
4.2	Moyennes, écarts types et nombre de répondants à l'indice de perceptions des enseignants du caractère adapté des types d'activités de développement professionnel pour influencer les pratiques en classe, global et en fonction de l'expérience professionnelle .....	91

4.3	Moyennes (représentant la proportion), écarts types et nombres d'enseignants ayant suivi des activités de développement professionnel en fonction des différents contenus et de l'expérience professionnelle .....	95
4.4	Moyennes (représentant la proportion), écarts types et nombre d'enseignants ayant participé à des activités de développement professionnel en fonction des différentes formes et de l'expérience professionnelle .....	99
4.5	Fréquences moyennes des demandes d'activités de développement en fonction de l'expérience professionnelle des répondants .....	101
4.6	Moyennes, écarts types et nombres de répondants pour l'importance accordée aux différents items pouvant faciliter la participation des enseignants à des activités de développement professionnel, en fonction de l'expérience professionnelle .....	102
4.7	Moyennes, écarts types et nombres de répondants de l'indice d'appréciation de l'amélioration des pratiques dû au développement professionnel et des contenus abordés, en fonction de l'expérience professionnelle des enseignants .....	106
4.8	Moyennes, écarts types et nombres de répondants de l'indice de satisfaction par rapport aux formes des activités de développement professionnel suivies, en fonction de l'expérience professionnelle au secondaire .....	110
4.9	Moyennes, écarts types et nombres de répondants à l'échelle de l'intensité des activités de développement professionnel en fonction des contenus et de l'expérience professionnelle des enseignants .....	112
4.10	Moyennes, écarts types et nombres de répondants à l'échelle d'étalement des activités de développement professionnel suivies par les enseignants selon les contenus et l'expérience professionnelle des enseignants .....	116
4.11	Moyennes, écarts types et nombres de répondants de l'échelle d'intensité pour les formes de développement professionnel auxquelles les enseignants ont participé en fonction de l'expérience professionnelle .....	120
4.12	Moyennes de l'échelle d'étalement des différentes formes d'activités de développement professionnel suivies par les répondants, en fonction de leur expérience professionnelle au secondaire .....	122

4.13	Coefficients de corrélation et nombre de répondants, entre l'échelle de participation à des activités de développement professionnel et les différentes échelles liées à l'environnement socioéducatif, en fonction des contenus .....	125
4.14	Corrélations et nombre de répondants entre l'échelle de l'intensité des activités de développement professionnel et les échelles liées à l'environnement socioéducatif, en fonction des différents contenus .....	128
4.15	Corrélations et nombre de répondants entre l'échelle d'appréciation des enseignants de l'importance des différents contenus de développement professionnel pour accroître la réussite des élèves et les échelles liées à l'environnement socioéducatif ....	130
4.16	Corrélations et nombre de répondants entre l'échelle de participation à des activités de développement professionnel et les échelles liées à l'environnement socioéducatif, en fonction des différentes formes .....	134
4.17	Corrélations et nombre de répondants entre l'échelle d'intensité des activités de développement professionnel et les échelles liées à l'environnement socioéducatif, en fonction des différentes formes .....	135
4.18	Corrélations et nombre de répondants entre l'échelle d'étalement des activités de développement professionnel et les échelles liées à l'environnement socioéducatif, en fonction des différentes formes .....	136
4.19	Corrélations et nombre de répondants entre l'échelle de satisfaction des activités de développement professionnel et les échelles liées à l'environnement socioéducatif, en fonction des différentes formes .....	138



## RÉSUMÉ

Ce mémoire s'intéresse à la nature du développement professionnel offert aux enseignants oeuvrant dans les écoles secondaires francophones publiques de milieux défavorisés du Québec et plus particulièrement à ceux qui débutent dans la profession. Considérant la complexité de l'enseignement et du contexte social en mouvance dans lequel les enseignants sont appelés à œuvrer, le développement professionnel apparaît comme un élément-clé des actions à mener pour favoriser l'amélioration de la qualité et de l'efficacité de l'enseignement, le recours à des pratiques pédagogiques qui prennent en considération les besoins éducationnels des élèves, des écoles et du système éducatif et la prévention de l'épuisement professionnel.

Le présent mémoire a pour but, d'une part, de comprendre et reconnaître les caractéristiques d'un développement professionnel, individuel et collectif qui soit adapté aux besoins spécifiques des enseignants en phase d'insertion professionnelle, et d'autre part, de connaître les pratiques de développement professionnel pour les nouveaux enseignants qui ont cours dans les écoles secondaires de milieux défavorisés au Québec. Ces éléments de connaissance pourront mener à une meilleure connaissance de l'adéquation des pratiques actuelles, aider mieux saisir les liens qu'il peut y avoir entre le type de développement professionnel qui est mis en place dans les écoles et les pratiques organisationnelles qui y ont cours et enfin, permettent un début de modélisation. Dans ce sens, le présent mémoire regarde les formes et les contenus de développement professionnel offerts aux enseignants, les notions de durée et d'intensité, les conditions et les dimensions de l'environnement socioéducatif reliées à l'offre d'activités de développement professionnel dans une école.

L'étude est descriptive et corrélationnelle, de type quantitatif et utilise des données recueillies dans le cadre de l'évaluation de la Stratégie d'intervention *Agir autrement* (SIAA). Il s'agit ainsi d'une étude d'analyse secondaire de données. La banque de données utilisées pour ce mémoire est composée d'un échantillon de 3250 enseignants ayant répondu à l'un ou l'autre des trois questionnaires retenus comme instruments entre 2005 et 2007, et qui œuvrent dans l'une des 59 écoles francophones d'un échantillon de 70 écoles représentatives des écoles secondaires publiques de milieu défavorisé choisies en 2002-2003.

Les résultats de l'étude montrent que les enseignants qui débutent dans la profession suivent sensiblement les mêmes types d'activités de développement professionnel que les plus expérimentés. Toutefois, ce sont eux qui montrent le plus d'appréciation au regard des contenus et des formes d'activités de développement professionnel. Par ailleurs, l'étude des corrélations laisse entrevoir que le leadership et la gestion de la direction peuvent contribuer à la prédiction de pratiques de développement professionnel plus adéquates.

Mots-clés : développement professionnel, insertion professionnelle, nouveaux enseignants, conditions, environnement socioéducatif



## INTRODUCTION

Le présent mémoire a pour but premier de mieux connaître les pratiques de développement professionnel à l'intention des enseignants œuvrant dans des écoles secondaires de milieux défavorisés au Québec, plus particulièrement celles touchant ceux qui débudent dans la profession, afin d'alimenter les milieux impliqués dans un processus d'amélioration de la réussite scolaire. Pourquoi une attention particulière aux nouveaux enseignants?

Selon des données du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2010), la proportion d'enseignants ayant moins de trois ans d'expérience était de 23,3% en 2007-2008. Un pourcentage qui peut aller au-delà de 26% dans certaines commissions scolaires de la région de Montréal. Par ailleurs, l'école d'aujourd'hui s'inscrit dans une société que l'on dit en profonde mutation et vivant de nombreux changements sociaux, économiques, politiques, culturels et éducatifs. Ces divers changements ont produit des bouleversements significatifs dans une multitude de domaines. Les réalités familiales évoluent, se complexifient. En milieu urbain, on assiste à des changements démographiques importants et la défavorisation économique, culturelle et sociale laisse ses marques. De son côté, le monde de l'éducation n'aura pas été exempt de changements structuraux et organisationnels, tant s'en faut.

Depuis 1998, on assiste à une redéfinition du cadre scolaire ainsi qu'à une prise de conscience des réalités éducatives de plus en plus plurielles propres aux écoles du Québec (Martineau et Presseau, 2003). En outre, la mise en œuvre de la politique de l'adaptation scolaire (1999) marque un tournant important dans le monde scolaire parce qu'elle vise des changements majeurs sur le cheminement scolaire des élèves ainsi que sur la pratique en classe des enseignants. Cette politique pose aux différents acteurs de l'école québécoise un défi particulier en ce qui a trait à l'intégration des élèves HDAA en classe ordinaire, notamment ceux ayant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation psychosociale (Royer, 2006). Le défi vient en outre de l'augmentation continue du nombre d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation en classes ordinaires (MELS, 2009) et de

la difficulté à implanter dans ces classes, des pratiques identifiées par la recherche comme étant efficaces.

En parallèle de l'adoption de cette politique et de l'implantation du nouveau programme général de formation au primaire et au secondaire (MELS, 2009), nous assistons à l'évolution de la conception du rôle de l'enseignant (McCombs et Pope, 2000) et au développement d'une volonté de professionnaliser l'enseignement (Hétu, Lavoie et Baillauquès, 1999). Avec cette professionnalisation émerge une nouvelle conception, à savoir que l'enseignant doit avoir la capacité de s'appuyer sur son jugement professionnel pour orienter son choix de décisions face à des situations toujours plus complexes (Vallerand et Martineau, 2006), en combinant habiletés d'analyse et de résolution de problèmes avec la mise en œuvre d'approches nouvelles ou innovantes (Conjard et Devin, 2007).

La réalité des écoles aujourd'hui, c'est aussi une plus grande mobilité du personnel enseignant, le renouvellement du corps professionnel et le défi que pose l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants, souvent appelés à œuvrer dans des écoles de milieux défavorisés. Ce sont des milieux où on observe une grande mobilité du personnel, en premier lieu celle des enseignants et des directions d'école. Dans une étude réalisée aux États-Unis, on relève que près de 50% des enseignants œuvrant dans les milieux difficiles changent d'école, démissionnent ou abandonnent la profession dans les cinq premières années de pratique (National Education Association, 2007). Ici au Québec, la problématique est moindre, mais demande tout de même qu'on s'y attarde (Vallerand et Martineau, 2006). À ceci, s'ajoute le phénomène des enseignants d'immigration récente. Un phénomène qui pose un défi particulier aux milieux scolaires, car ces enseignants qui nous viennent d'ailleurs et qui arrivent dans les écoles en début d'année, ne connaissent pas le fonctionnement du système scolaire québécois, la philosophie éducative présente dans nos écoles (ex : le socioconstructivisme) et ce qui caractérise la culture québécoise (Vallerand et Martineau, 2006).

Une mobilité du personnel enseignant qu'on expliquera, en outre, par le mode d'affectation basé sur l'ancienneté qui fait que les nouveaux enseignants se

retrouvent en très grand nombre dans des écoles dans lesquelles on relève un nombre important d'élèves en difficulté ou issus de milieu défavorisé au plan socioéconomique, culturel et/ou social (Grégoire, 2001). Une situation qui rend l'entrée dans la profession très périlleuse et peut entraîner des conséquences importantes sur le vécu professionnel et personnel des enseignants (Dufour, 2009). Et que fait-on pour leur faciliter la tâche? À l'heure actuelle, il est très difficile de répondre à cette question.

Dans certains milieux, il existe des plans pour l'intégration de leur nouveau personnel et une offre de mentorat est faite aux nouveaux enseignants dès leur arrivée dans l'école. Par contre, l'offre de formations continues ou d'ateliers en lien avec leurs besoins spécifiques est fort limitée, de même que les modalités de suivi ou d'accompagnement. On observe toutefois à l'heure actuelle une volonté, chez les commissions scolaires, à se pencher sur la problématique et à se questionner sur les mesures déjà existantes ou à mettre en place pour soutenir l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants.

Cela est d'autant plus important qu'il ressort assez clairement que les milieux scolaires qui favorisent la participation de leur personnel enseignant à des activités de développement professionnel et qui offrent un accompagnement de qualité observent une augmentation de la stabilité de leur personnel (Berry et Hirsch, 2005; Ingersoll et Kralik, 2004; Smith et Rowley, 2005). On reconnaît également que l'emphase que met une commission scolaire sur la formation continue et le développement professionnel de son personnel s'avère une réponse efficace à la situation de pénurie du personnel enseignant qualifié au Québec (MEQ et Service des études économiques et démographiques, 2004).

En plus d'avoir une incidence positive sur la rétention du personnel, d'améliorer la continuité dans la composition de l'équipe-école, de favoriser la consolidation des différents savoirs (Shaha, Lewis, O'Donnell et Brown, 2004) et le développement d'une culture qui incite à l'apprentissage (Grégoire, 2001), le développement professionnel du personnel enseignant est un objet d'étude signifiant, quand on

considère l'importance de l'effet enseignant sur l'apprentissage et la réussite des élèves (Duru-Bellat, 2002; Marzano, Pickering et Pollock, 2001).

Dans ce sens, la National Commission on teaching and America's Future relève, dans un rapport publié en 1996, que les connaissances et les actions en classe des enseignants représentent le facteur qui influence le plus ce que leurs élèves apprennent. On parle ici de l'effet enseignant (Felouzis, 1997) qui dans la pratique, produit un effet sur les apprentissages et la socialisation des élèves (Martineau et Presseau, 2003). Selon Duru-Bellat (2002) «l'effet enseignant» pourrait expliquer entre 10 et 15% de la variance des progressions pendant une année. Une dimension qui prend tout son sens au regard de la réussite des élèves issus de milieux défavorisés et qui commande chez les enseignants la connaissance et l'adoption de pratiques jugées efficaces pouvant avoir des effets sur la réussite des élèves au plan des apprentissages, de la socialisation et de la qualification (Elmore, 2004; Royer, 2006).

Au regard de toutes ces considérations, il apparaît pertinent et utile de réaliser une étude sur le développement professionnel des enseignants du secondaire, plus particulièrement des enseignants débutant dans la profession et œuvrant dans des écoles secondaires de milieux défavorisés. Non pas que les enseignants d'expérience n'ont pas de besoins de développement professionnel, mais des données de recherche montrent que la moyenne des années d'expérience en enseignement au secondaire a connu des baisses régulières entre 1999 et 2005, passant de 15,0 en 1999 à 13,3 en 2005 (Gaudreau, Legault, Hurteau, Dunberry, Séguin et Legendre, 2008) et que les premières années en enseignement sont cruciales dans le développement de l'identité professionnelle (Boutin, 1999; Lamarre, 2004). Dans ce sens, tant pour les organisations scolaires que pour les nouveaux enseignants eux-mêmes, enrichir les connaissances sur la situation du développement professionnel des nouveaux enseignants au Québec en 2010 apparaît des plus pertinents.

Le premier chapitre du présent mémoire fait un survol de certaines problématiques associées à l'instabilité actuelle du contexte scolaire et la pertinence

de se pencher sur la question du développement professionnel en contexte scolaire et de l'insertion des nouveaux enseignants. Il sera d'abord question des facteurs expliquant la complexité de l'enseignement dans le contexte social actuel, tel que la famille, les changements démographiques, la défavorisation et les changements structurels et organisationnels que l'on observe dans le monde de l'éducation, de la mobilité du personnel et du décrochage professionnel. Il sera ensuite question de la préparation des enseignants aux réalités du métier, en traitant notamment de la formation initiale, des débuts dans la profession et des enjeux du développement professionnel chez les nouveaux enseignants. Le tout se termine avec la question générale de recherche.

Dans le deuxième chapitre, le cadre théorique commence par une définition du concept de développement professionnel pour ensuite traiter des notions de formation continue et d'insertion professionnelle. Dans un deuxième temps, il sera question de la nature du développement professionnel, ses formes et ses contenus. L'efficacité des formes de développement professionnel est discutée à travers la recension de différentes recherches sur le sujet. Une autre partie traite des facteurs qui contribuent à la qualité du développement professionnel, des facteurs reliés au modèle de développement professionnel et d'autres reliés à l'environnement socioéducatif, tel que les climats relationnels, le travail d'équipe et le leadership et la gestion de la direction d'école. Le chapitre se termine par une synthèse sur l'efficacité du développement professionnel en milieu scolaire, la présentation d'une modélisation des différentes dimensions développées dans le chapitre et une définition des objectifs spécifiques de la présente étude.

Le troisième chapitre présente la méthodologie retenue pour répondre aux questions de recherche. Le tout débute par une description des participants, soit les enseignants œuvrant dans des écoles secondaires de milieux défavorisés ayant répondu aux différents questionnaires. Les variables à l'étude sont ensuite décrites, ainsi que les instruments utilisés pour la collecte des données. Le chapitre se termine par une brève présentation des procédures de passation des questionnaires et des considérations éthiques entourant l'étude.

Le quatrième chapitre présente les résultats obtenus. La première partie s'attarde à la présentation de quelques données sur les répondants puis présente une analyse descriptive de la nature des activités de développement professionnel suivies par les enseignants en 2005-2006. La deuxième partie du chapitre présente une analyse exploratoire des relations entre trois variables de l'environnement socioéducatif et la nature de l'offre de développement professionnel dans les écoles échantillonnées.

Pour terminer, le cinquième chapitre présente une discussion qui propose une compréhension plus approfondie des résultats présentés dans le chapitre précédent, en relevant les liens qui apparaissent pertinents, au regard des éléments théoriques et des recherches présentés dans les chapitres précédents. Il sera aussi questions des limites de l'étude et des questions pouvant venir alimenter d'autres recherches dans le futur.

## CHAPITRE I

### PROBLÉMATIQUE

Le présent mémoire aborde, au regard des différents enjeux que rencontre l'école publique québécoise, la question du développement professionnel auprès des enseignants œuvrant dans les écoles secondaires francophones de milieux défavorisés des différentes régions du Québec. Le choix de mener la recherche sur les professeurs enseignants à l'ordre secondaire repose principalement sur la nature des données utilisées dans le cadre de cette étude. En effet, la base de données disponible provient de l'évaluation de la Stratégie d'Intervention Agir autrement (SIAA), qui jusqu'en 2008, s'adressait exclusivement aux écoles secondaires publiques ayant un indice de milieu socioéconomique 8, 9 et 10. Quoique le développement professionnel soit une question toute autant pertinente pour les enseignants du secteur préscolaire et primaire, il demeure que les enseignants qui travaillent dans les écoles ciblées par la SIAA auprès de jeunes et de familles vivant dans des conditions souvent difficiles, sont confrontés à des problèmes d'une intensité plus grande qu'ailleurs (MEQ, 2003). Dans ces problématiques, on retrouve le décrochage et l'échec scolaires, le manque de motivation à apprendre, l'absentéisme et la violence physique et verbale. En 2002, les données du ministère de l'Éducation montraient que 36,6% des élèves de milieu défavorisé quittaient l'école secondaire sans diplôme ni qualification, comparativement à 19,6% en milieu favorisé (MEQ, 2002).

La première partie du chapitre I aborde le thème de la mouvance sociale et de la complexité psychosociale. Il est d'abord question de l'évolution et de la complexité de la réalité familiale dans un contexte socioéconomique, culturel et politique qui a évolué au fil des décennies. Le phénomène de l'immigration et des changements démographiques est aussi venu modifier le profil des élèves que les écoles québécoises accueillent maintenant. La problématique de la défavorisation est un autre facteur qui contribue à cette complexité.

En deuxième partie, il sera question des changements structuraux et organisationnels que les écoles québécoises ont traversés dans les dernières décennies. On pense en outre aux changements dans les programmes, au renouvellement du corps professionnel et aux impacts de la mouvance et de la complexité sur la pratique des enseignants. Le décrochage professionnel et la mobilité du personnel enseignant seront aussi abordés dans cette partie du chapitre.

La troisième partie portera sur la préparation des nouveaux enseignants aux réalités du marché du travail, plus particulièrement de la formation initiale, des débuts dans la profession et de l'enjeu du développement professionnel pour ceux-ci. Cette troisième partie se terminera avec l'énoncé de la question générale de recherche du présent mémoire.

### 1.1 Évolution et complexité de la réalité familiale

L'école québécoise, en ce début du XXI<sup>e</sup> siècle, est le reflet fidèle d'une société en mouvement, qui essaie de tirer grand profit de ses acquis passés et présents mais qui doit en même temps regarder vers l'avant, apprendre à intégrer le changement dans ses différentes activités (Lafortune, 2008). Cette école que nous connaissons est riche de son histoire et des expertises que ses professionnels ont développées au fil du temps. Le construit de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être teinte les pratiques actuelles en enseignement, ceci dans un contexte de changements, mais aussi dans un contexte où les problématiques économiques, sociales et culturelles nous interpellent de plus en plus. Les dernières décennies ont été marquées par une évolution importante des modèles familiaux et de l'environnement familial (Deslandes et Cloutier, 2005). On observe une augmentation significative des séparations et du nombre de familles monoparentales. Les statistiques montrent en effet qu'il y eu, pour le Canada, une augmentation de 58% du nombre de familles monoparentales entre 1986 et 2001 (Statistique Canada, 2001). Pour la seule région de Montréal, le tiers des familles montréalaises sont monoparentales (Comité famille CRÉ, 2007). Au Canada en 2001, le pourcentage de familles monoparentales ayant un ou plusieurs enfants de

moins de 18 ans était de 28.4% (Statistique Canada, 2001). Dans certains quartiers de Montréal, souvent identifiés comme étant défavorisés, dans le quartier Hochelaga-Maisonneuve par exemple, les pourcentages de familles monoparentales peuvent atteindre 48% (CGTSIM, 2003). En plus, selon des données de l'Institut de la statistique du Québec (2000), il faut ajouter aux familles monoparentales un autre 10% de familles non traditionnelles, soit des familles dites recomposées. Enfin, en terme d'évolution du modèle familial, on doit tenir compte qu'entre 7 et 33% des gais et lesbiennes ont maintenant des enfants (St-Jacques, Turcotte, Drapeau et Cloutier, 2004).

En plus de ces changements structurels, la famille a subi des transformations importantes au plan de ses valeurs et des rapports entre parents et enfants. Les perceptions et les croyances des parents quant à l'éducation, l'encadrement et les exigences envers l'école se sont aussi beaucoup transformées au fil des années. Le milieu scolaire voit de plus en plus de parents ayant de la difficulté à affirmer leur autorité parentale et à bien définir leur rôle (Cloutier, 2002). Une situation qui amène un transfert de responsabilités vers l'école, qui étaient à une autre époque, surtout assurées par les parents (Boutin, 2006).

Une étude de Deslandes et Cloutier (2004), réalisée sur une période de trois ans auprès de 518 adolescents fréquentant des écoles secondaires des régions de la Mauricie, du Centre du Québec et de la Montérégie, a permis de relever que les adolescents issus de familles non traditionnelles apparaissaient plus vulnérables au regard de la réussite scolaire. L'étude relève, de plus, que les parents de familles non traditionnelles apportent un moins grand soutien affectif dans le suivi scolaire et communiquent moins avec l'école que les familles nucléaires. Pour en arriver à ces constats, les chercheurs ont suivi les 518 élèves du secondaire II jusqu'en secondaire IV. Ils ont recueilli auprès d'eux, des données sur la structure familiale, les résultats et les aspirations scolaires, le temps consacré aux devoirs, l'autonomie de l'adolescent, les perceptions des jeunes sur les pratiques parentales et les pratiques reliées au suivi scolaire.

## 1.2 Changements démographiques importants

D'autre part, la région métropolitaine et les autres centres urbains de la province de Québec continuent de connaître une augmentation importante du nombre de familles issues des différentes minorités, faisant face du même coup à une diversification culturelle des populations scolaires (Savoie-Zajc et Dolbec, 1997). En 1998, tous niveaux scolaires confondus, le nombre d'élèves issus de l'immigration atteignait 72 500 dans les trois commissions scolaires francophones de la région de Montréal. Cela représentait 48,6% de la population scolaire. En 2007, on relève près de 82 000 élèves issus de l'immigration, soit une hausse de 12,7%. Entre 1998 et 2007, le nombre d'élèves pour les trois commissions scolaires passait de 146 371 à 139 872, soit une baisse de 4,4%, ce qui fait qu'en 2007, les élèves issus de l'immigration représentent plus de 60% des élèves des commissions scolaires francophones de la région de Montréal. En 2005, les documents du MELS relèvent en outre, que plus de 37% des élèves de la région métropolitaine ont une langue maternelle autre que le français ou l'anglais. De plus, ils sont 22% à être nés à l'extérieur du Canada (MELS, 2005).

Dans son diagnostic organisationnel de 2006, la Commission scolaire de Montréal, une des trois commissions scolaires francophones de la région de Montréal, relève que 24% de ses élèves sont nés à l'extérieur du Québec et que 52% ont le français comme langue maternelle. Un phénomène qui pose son lot de défis pour la société d'accueil et pour l'école en particulier. Elle doit composer avec une pluralité de valeurs, d'attitudes éducatives et de comportements qui ne lui laisse guère le choix d'adapter ses pratiques pour assurer une certaine cohésion sociale et éducative qui favorise d'entrée de jeu l'inclusion sociale et scolaire de l'ensemble de ses élèves. Ces derniers éléments contextuels mettent en relief des aspects généraux observés dans le milieu scolaire à l'heure actuelle.

## 1.3 La défavorisation économique, sociale et culturelle

On ne peut traiter de ces différents aspects des changements sociaux que l'on observe sans porter une attention particulière à des facteurs qui viennent dessiner

les pourtours d'une complexité psychosociale qui teinte inexorablement les pratiques du personnel scolaire. La problématique de la défavorisation économique, culturelle et sociale des familles des élèves fréquentant le réseau scolaire québécois et son caractère hétérogène sont des facteurs qui ont un impact certain sur le vécu professionnel des enseignants (Janosz, 2005). Tout dépendant que l'on soit en milieu rural ou urbain, le contexte d'intervention n'est pas le même. Les pistes de solution risquent aussi de différer (Waxman et Huang, 1997).

Ces éléments rejoignent la définition de la défavorisation que donne Townsend (1987) : « un état de désavantage relatif d'individus, de familles ou de groupes par rapport à un ensemble auquel ils appartiennent, soit une communauté locale, une région ou une nation ». On parle donc de défavorisation matérielle et sociale. Une défavorisation qui touche un nombre important d'enfants. En 2009 et à Montréal seulement, il y avait près de 49 850 enfants qui vivaient sous le seuil de pauvreté, soit 34,9% de la population des moins de 18 ans. Pour l'ensemble du Québec, le nombre était de 114 300 (Ministère de l'emploi et de la solidarité sociale, 2009). Dans son rapport de 2008, la Direction de santé publique de Montréal-Centre révèle que la région de Montréal se démarque principalement par la défavorisation sociale. En effet, 63% de ses résidents vivent dans des secteurs montrant des conditions plus défavorables sur le plan social, comparativement à 40% pour l'ensemble du Québec. À ce niveau, il est question de l'isolement social et de l'absence de réseau d'entraide. Toujours selon la même source, les résidents qui combinent défavorisation matérielle et sociale sont aussi plus représentés à Montréal qu'ailleurs au Québec (25% contre 16%).

La défavorisation chez les familles avec des jeunes enfants peut entraîner une série de conséquences négatives chez ces derniers. Le fait de vivre dans des conditions économiques et sociales difficiles, peut mener au sentiment d'insécurité d'impuissance, à la perte d'espoir et de la capacité de se projeter dans l'avenir (MEQ, 2003). La défavorisation a aussi comme conséquence de porter atteinte à la santé des personnes, au développement de problèmes de santé mentale et à l'isolement social (MELS, 2007). Elle peut aussi transformer les attitudes et les

comportements envers les conjoints, les enfants et diminuer la disponibilité envers ces derniers. C'est donc une problématique qui peut avoir des impacts importants sur le développement, l'adaptation sociale et le cheminement scolaire des enfants (Direction de la santé publique de Montréal-Centre, 2008). Des impacts et une incidence que le personnel scolaire est à même de constater, au contact des enfants et de leurs parents. Il rencontre davantage de parents démunis ou dépassés par leur rôle d'éducateur et ce, par manque de temps ou de moyens pour bien remplir leur rôle parental auprès d'enfants ayant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation psychosociale ou de langage par exemple (MELS, 2003).

Vivre en contexte de défavorisation, c'est vivre avec le stress qui peut engendrer tensions et conflits entre les personnes (Hamel, 2001). La pauvreté contribue à la vulnérabilisation de l'individu, à la perte d'estime de soi et la déchirure du tissu social. Elle amène également un affaiblissement des liens de sociabilité et de solidarité entre les individus (Kazemipur et Halli, 2000; Ninacs, 1996). Dans ces communautés à risque, on observe un niveau supérieur de criminalité, de violence, de chômage, de consommation d'alcool, de problèmes de santé mentale et de faible niveau de scolarisation (Turgéon-Krawczuk, Bergeron, Berthiaume et Lachance, 1995). Dans ces milieux, on retrouve aussi davantage de jeunes qui montrent plus d'un trouble ou d'un déficit qui entravent leur développement scolaire et social.

À cet effet, tel que le rapportent Vitaro et Gagnon (2000), des recherches menées aux États-Unis montrent que 25% des enfants issus des milieux défavorisés seraient à risque modéré d'avoir un seul problème d'adaptation au plan psychosocial, 15% sont à haut risque d'en avoir deux ou trois et enfin, 10% seraient à haut risque d'avoir des problèmes multiples, donc trois et plus. Dans les problèmes d'adaptation psychosociale, on réfère en outre à la violence, à la consommation de psychotropes, aux comportements sexuels à risque. Le défi est donc encore plus grand pour les enseignants qui ont à intervenir dans ces milieux, une situation qui n'est pas sans effet sur leurs pratiques éducatives et du même coup, sur la réussite scolaire et sociale des jeunes (Bouchard, St-Amant, Gauvin, Quintal, Carrier et Gagnon, 2000; Deslandes, 2001).

Selon les données du Conseil scolaire de l'Île de Montréal (1991), le taux d'échec des élèves des écoles situées en milieu défavorisé est cinq fois plus important que les élèves de milieux plus nantis. Dans ce sens, l'étude de Lapointe, Archambault et Chouinard (2008) révèle que le pourcentage d'élèves susceptibles d'obtenir leur diplôme d'étude secondaire en cinq ans, serait de 59% pour ceux fréquentant une école publique défavorisée et de 67% pour les élèves scolarisés dans des écoles publiques non défavorisées. Pour les élèves fréquentant l'école privée, le pourcentage atteint 89%. Par ailleurs, divers écrits de recherche montrent qu'il y a une corrélation négative étroite entre la défavorisation (conditions sociales, économiques et culturelles) et le taux de réussite scolaire et une corrélation positive étroite de la défavorisation avec l'abandon scolaire au secondaire (MELS, 2003). Ces données rejoignent celles du MELS (2005) qui montrent que plus les indices de défavorisation des écoles sont élevés, plus le pourcentage d'élèves qui sortent avec un diplôme de secondaire cinq diminue.

Il y a là un ensemble d'éléments qui mettent en lumière le caractère fortement hétérogène des classes auxquelles les enseignants font face (Martineau et Presseau, 2003). En plus des changements démographiques observés dans l'ensemble des régions du Québec, les enseignants font face à une proportion toujours plus grande d'élèves en difficulté et aux prises avec des problématiques de plus en plus complexes (Lessard et Tardif, 1996; MEQ, 2001).

À ce stade-ci, nous pouvons présumer que cette situation milite pour le développement continu des compétences professionnelles, mais que cela ne peut se faire sans un soutien adéquat de l'organisation scolaire. Mais avant de se pencher plus à fond sur l'importance de considérer le développement professionnel chez l'enseignant, il est important de considérer le fait que le contexte dans lequel évoluent les enseignants d'aujourd'hui s'est également complexifié. Les changements structuraux et organisationnels que l'on observe au sein de l'école québécoise sont des facteurs explicatifs de cette complexification.

## 1.4 Changements structuraux et organisationnels des écoles au Québec

### 1.4.1 Changement dans les programmes d'enseignement

Si notre société est en mouvance, il en est de même pour notre système éducatif. Le milieu de l'éducation vit, depuis plusieurs années, des transformations importantes. Des états généraux au milieu des années 90, qui ont servi à préciser les attentes du Québec en matière d'éducation, jusqu'à la fin de la mise en œuvre du renouveau pédagogique, qui favorise le développement des compétences plutôt que de se limiter à la transmission ou à l'acquisition de connaissances, l'école québécoise a vu un ensemble de politiques, de plans, de cadres de référence et de mesures être mises en place pour répondre à la volonté sociale de hausser la réussite scolaire et éducative du plus grand nombre (Daele, 2004; Lafortune, 2006; MELS, 2005). L'application de la politique de l'adaptation scolaire en 1998, qui fait suite à plus de 20 ans de travail sur l'intégration des élèves handicapés et en difficulté d'apprentissage et d'adaptation, puis la mise en œuvre de la réforme au primaire et du renouveau pédagogique au secondaire et le programme de formation de l'école québécoise, ont fait émerger de nouvelles réalités éducatives. À tout cela, il faut ajouter les différents cadres de référence que le personnel des écoles a eu à s'approprier au fil des années. On pense au cadre de référence sur le plan d'intervention, à celui qui s'adresse aux élèves ayant des troubles d'apprentissage et enfin, le document sur les services éducatifs complémentaires (2002).

La question de l'intégration scolaire revient régulièrement sur le tapis quand vient le temps de comprendre et d'expliquer la réalité des enseignants d'aujourd'hui (Beaumont, Bourdon, Couture et Fortin, 2009), tant la situation ne plaît pas toujours aux enseignants qui accueillent ces élèves ayant des besoins spéciaux. Dans ce sens, les dernières données fournies par le MELS (2010) sont intéressantes. En 2002-2003, 60,1% des élèves HDAA étaient intégrés dans les classes régulières, en 2009-2010, le pourcentage atteint 65,1%. Pendant la même période, le pourcentage d'élèves HDAA dans les écoles primaires et secondaires est passé de 13,5 à 18,4%. Le fait d'accueillir davantage d'élèves ayant des besoins particuliers dans les classes régulières a forcé quelque peu les enseignants à revoir et à renouveler leurs

pratiques (Myre-Bisaillon et Theis, 2006). D'autre part, le nouveau programme de formation de l'école québécoise propose un changement de paradigme important, soit de ne plus penser en terme de réception passive des connaissances, mais de construction active des connaissances (Archambault et Chouinard, 2003; Gauthier, Mellouki, Simard, Bissonnette et Richard, 2005). Voilà une série de changements qui incitent également le milieu scolaire à réfléchir et à revoir ses conceptions vis-à-vis de l'enseignement et de l'évaluation (Lafortune et Turcotte, 2008). Par ricochet, on assiste progressivement à une évolution des conceptions du rôle et de la tâche de l'enseignant (McCombs et Pope, 2000; MEQ, 2001).

Tous ces changements viennent nourrir un contexte éducatif toujours plus complexe. Face à de tels états de fait, les organisations scolaires vont davantage insister sur l'importance de la professionnalisation de l'enseignement. L'objectif de cette professionnalisation est de favoriser chez l'enseignant, le développement de l'autonomie professionnelle, la pratique réflexive (Cattonar, 2008; Héту et coll., 1999) et une plus grande responsabilisation au regard de la prise de décisions se rapportant à sa pratique (Perrenoud, 2001a). C'est de cette façon que l'on souhaite augmenter l'effet des pratiques institutionnelles sur les apprentissages et la socialisation des élèves (Martineau et Presseau, 2003). Comme le souligne Corcoran (1995), pour être en mesure d'intégrer dans leurs pratiques ce qui apparaît dans le nouveau programme de formation par exemple, les enseignants se doivent d'accroître leurs connaissances des divers domaines d'apprentissage et de développer de nouvelles stratégies d'enseignement. Ces apprentissages devraient les amener à prendre davantage en charge leur développement professionnel et ce, en collaboration avec leur équipe-école (Archambault et Chouinard, 2003), un autre objectif poursuivi par le mouvement de professionnalisation des enseignants (Héту et coll., 1999).

#### 1.4.2 Renouvellement du corps professionnel

Dans cette litanie de facteurs contextuels propres au réseau de l'éducation, on ne pourrait ignorer les répercussions de l'arrivée d'un nombre important de

nouveaux enseignants dans les écoles québécoises depuis une dizaine d'années (Lamontagne, Arsenault et Marzouk, 2008). Au fil des ans, les écoles ont vu partir beaucoup de leurs enseignants d'expérience. De même, les écoles ont fait face à une problématique de rétention et de pénurie d'enseignants, surtout dans les domaines des mathématiques, des sciences et des langues secondes (Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008). Ce renouvellement rapide et massif du personnel enseignant a pour conséquence que près de 30% de ces nouveaux professeurs doivent enseigner une matière pour laquelle ils n'ont pas été formés (Jeffrey et Sun, 2006).

#### 1.4.3 Les impacts de la mouvance et de la complexité sur la pratique des enseignants

*« Ce n'est pas le chemin qui est difficile, c'est la difficulté qui est le chemin »*

Kierkegaard

La nature de la mouvance sociale, des changements actuels en éducation et la complexité sociale, présentés dans les lignes précédentes, mettent en relief les énormes défis que doivent relever les enseignants dans le Québec d'aujourd'hui et les impacts sur les pratiques enseignantes. On fait régulièrement état de la complexification de la tâche des enseignants, du fait qu'ils sont de plus en plus appelés à travailler en mode résolution de problèmes et à prendre des décisions dans des situations souvent complexes et variées (Archambault et Chouinard, 2003). La réforme pédagogique, telle que nous la connaissons aujourd'hui n'aura rien fait pour alléger cette complexité (CSE, 2004). On reconnaît que la mission de socialisation de l'école ajoute indéniablement un élément de complexité à la tâche d'un enseignant. On ne peut se tromper en disant qu'il ne suffit pas aujourd'hui pour être efficace au plan des pratiques, de savoir enseigner la lecture, l'écriture et les mathématiques. Les problématiques de surcharge de travail, d'indiscipline en classe, de violence, de décrochage scolaire et professionnel sont là pour le rappeler (Houlfort et Sauvé, 2010; Royer, 2006).

Comme il est dit précédemment, les enseignants ont à développer des compétences pédagogiques et éducatives particulières, au plan du savoir, du savoir faire et du savoir être, pour être en mesure de faire une gestion efficace des situations difficiles qui se présentent à eux et de relever le défi de l'intégration d'un nombre significatif d'élèves ayant des besoins particuliers. Des situations qui viennent nourrir le sentiment de surcharge vécu par les enseignants, confrontés quotidiennement à des phénomènes sociaux difficiles, tels que la pauvreté, la violence familiale et l'hétérogénéité de la composition des classes d'élèves (Mukamurera et coll., 2008). Ils sont confrontés aussi au manque de ressources, au défi d'enseigner plusieurs matières à des niveaux d'enseignement variés. Dans un sondage réalisé en 2004 auprès de 1103 enseignants canadiens œuvrant au primaire et au secondaire, 83% ont exprimé la perception que la charge de travail avait augmentée depuis 2001. Ils déclaraient aussi travailler 55,6 heures par semaine (FCE, 2004).

Tous ces éléments représentent des facteurs de risque, tant pour l'épuisement professionnel que pour la réussite de l'ensemble des élèves (Browsers et Tomic, 2000; Espin et Yell, 1994; Heath, Petrakos, Finn, et McLean-Heywood 2005). Ingersoll et Smith (2003) vont plus loin, pour eux, les comportements perturbateurs en classe s'avèrent être une raison importante qui amène plusieurs enseignants à quitter la profession.

#### 1.4.3.1 Décrochage professionnel et mobilité du personnel enseignant

Le décrochage enseignant est défini par Karsenti et Collin (2009) comme un départ prématuré de la profession, volontaire ou non, qui survient dans les six premières années de pratique. Il est problématique sur deux plans : les coûts qu'il engendre, estimés à plus de trois milliard aux États-Unis, et ses impacts sur la qualité de l'enseignement (Karsenti et Collin, 2009).

Sur le plan statistique, il appert que près du quart des enseignants au Québec s'absentent pendant au moins une partie de l'année scolaire et qu'environ 20% abandonnent la profession au cours des cinq premières années de pratique

(COFPE, 2002). Les données du MELS (2006) situent le pourcentage de décrochage professionnel à 15%. Pour Mukamurera (2005), ce serait 13 à 18% du personnel enseignant qui quitterait la profession dans les cinq premières années d'exercice et 43% qui envisageraient de le faire. Selon la Fédération canadienne des enseignants, le taux de décrochage professionnel serait de 30% dans les cinq premières années. Qui plus est, il semble que le décrochage enseignant surviendrait de plus en plus tôt (Mukamurera et coll., 2008). Les raisons qui sont le plus souvent énoncées pour justifier ces abandons ont trait au travail avec les groupes difficiles, la précarité d'emploi et la lourdeur de la tâche.

Ailleurs, la problématique semble encore plus importante. Plusieurs auteurs relèvent par exemple, que plus de 40% des nouveaux enseignants œuvrant dans les écoles américaines et du Royaume-Uni abandonnent la profession au cours des cinq premières années (Bach, Natale, Walsh, et Weathers, 2004; Gimbert et Fultz, 2009; Karsenti et Collin, 2009; Ingersoll et Smith, 2003). De plus, près de 50% quitteraient durant les trois premières années (Wong, 2004). En Australie, le taux serait de 18% chez les enseignantes de 25 à 29 ans (Stoel et Thant, 2002, dans Karsenti et Collin, 2009).

Nombre de recherches attestent que des compétences au plan de l'organisation de la classe et de la gestion des comportements influent positivement sur la persistance des nouveaux enseignants dans les carrières d'enseignement (Ingersoll et Smith, 2003). Ils se disent d'ailleurs grandement concernés par un manque de connaissances sur la façon de s'y prendre avec des élèves qui ont des comportements perturbateurs importants (Browsers et Tomic, 2000).

Un autre facteur qui vient influencer le degré de persévérance dans l'enseignement touche le lieu de pratique des enseignants (Karsenti et Collin, 2009). Plus d'une étude montrent que les taux de décrochage enseignants sont généralement plus forts dans les écoles défavorisées. Dans une étude de Warren et Kraft (2005), citée par Ndoreraho et Martineau (2006), on relève que la proportion d'enseignants qui ont travaillé dans les écoles de milieux défavorisés au plan socio-économique et qui abandonnent dans les deux premières années approche les 50%.

Ce pourcentage est atteint en cinq ans et plus dans des milieux moins touchés par cette problématique (Gold, 2003 cité par Ndoreraho et Martineau, 2006; Mukamurera, 2005). C'est d'ailleurs ce qu'affirment Martineau et Ndoreraho (2006). Selon eux, le taux de décrochage professionnel au secondaire en milieu défavorisé, serait encore plus important. Des auteurs américains avancent que près de 50% abandonneraient la profession à l'intérieur des cinq premières années (Darling-Hammond et Sykes, 2003 cités par Wong, 2004). L'enseignant qui œuvre au secondaire, dans des écoles de milieu défavorisé, est donc le plus à risque de décrocher (Martineau et Ndoreraho, 2006).

Complémentaire à ces écrits, l'étude de Jeffrey et Sun (2006) menée entre 2002 et 2003 auprès de 529 enseignants des régions de Montréal, La Montérégie, l'Estrie, le Centre du Québec, Lanaudière, Trois-Rivières et de la Commission scolaire Côte-du-Sud, travaillant au secondaire depuis quatre ans et moins, apportent certains éléments qui ne sont pas sans intérêt. L'étude de la relation entre le désir de quitter la carrière et la violence vécue, a permis d'identifier sept facteurs de risque pouvant contribuer au décrochage professionnel des enseignants. Le premier facteur de risque que les auteurs ont identifié est relié à l'anxiété et à la fragilité des émotions de l'enseignant. Il y a des facteurs de risque qui concernent la violence dans le milieu, soit la violence entre élèves, le sentiment d'insécurité dans l'école et la violence contre les enseignants. Tous des facteurs qui sont en lien avec la gestion des comportements d'indiscipline (Ingersoll et Smith, 2003). Les autres facteurs de risque touchent davantage les relations avec la direction et les collègues et le désir d'avoir un contrat dans une autre école.

L'étude de Jeffrey et Sun (2006) relève également des variables pouvant contribuer au désir de rester dans l'enseignement. Parmi celles-ci, se retrouvent la capacité de développer des relations de qualité avec les collègues, se sentir accueilli et soutenu par la direction, avoir une bonne connaissance de la réalité scolaire avant l'emploi, savoir que de nombreux élèves éprouvent des problèmes de comportement et savoir comment intervenir avec eux et la confiance en soi. Certaines de ces variables, en lien avec la présence de développement professionnel dans les écoles,

seront approfondies lorsque les facteurs liés à l'environnement socioéducatif de l'école seront traités dans le chapitre suivant.

À la problématique du décrochage professionnel vient s'ajouter celle de la mobilité des enseignants, particulièrement en milieu défavorisé (Ingersoll, 2004). Dans une étude américaine, Ingersoll (2004) relève qu'en 2000-2001, le taux de mobilité du personnel enseignant œuvrant en milieu urbain avec un indice élevé de défavorisation était de 22%, comparativement à 16,4% en milieu rural avec encore là un indice élevé de défavorisation. Dans les milieux montrant un faible taux de défavorisation, le pourcentage est moindre, soit 12,8%. Le décrochage professionnel et la mobilité des enseignants entraînent des coûts importants pour les organisations scolaires (Flynt et Morton, 2009) et ont un impact significatif sur la qualité de l'enseignement (Karsenti et Collin, 2009), la cohésion à l'intérieur des équipes-écoles et sur l'offre de mesures telles que le mentorat et le soutien à l'insertion professionnelle (Loeb, Darling-Hammond et Luczak, 2005).

La complexité du cadre social, les changements structuraux et organisationnels qui ont marqué l'école québécoise au cours des dernières décennies et les impacts majeurs que tout cela a pu avoir sur la profession enseignante, permettent à ce stade-ci de mettre en relief la pertinence de réfléchir à la formation continue et au soutien que le milieu scolaire propose à ses enseignants, plus particulièrement à ceux qui débutent dans la profession et qui oeuvrent en milieu défavorisé. Tel qu'il a été dit précédemment, les enseignants sont confrontés à des situations complexes et que l'enseignement en milieu défavorisé apporte son lot de défis. Ils sont exposés à des problématiques telles que la violence, l'incivilité, le manque de motivation. Ces situations difficiles peuvent susciter le stress et des sentiments d'incompétence ou d'impuissance. Qui plus est, les enseignants doivent enseigner à des groupes d'élèves ayant des besoins spécifiques des plus diversifiés. Ces situations rendent ainsi l'exercice de la tâche d'enseignement plus complexe avec la conséquence que certains abandonnent la profession ou demandent à changer de milieu, rendant ainsi l'environnement scolaire encore plus vulnérable.

Voilà autant de raisons de scruter le volet de la formation et du développement professionnel. D'autant plus, que l'on retrouve dans le référentiel des compétences professionnelles des enseignants (MEQ, 2001), une compétence (la 11<sup>e</sup>) qui relève l'importance de « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » et que l'on continue à observer un fossé entre ce que la recherche fournit comme données et connaissances qui identifient les pratiques efficaces auprès des élèves ayant des difficultés d'apprentissage et de comportement et les pratiques des intervenants qui ont cours dans les écoles (Royer, 2006).

## 1.5 Préparation des enseignants aux réalités du métier

Comme ceci a été démontré dans les pages précédentes, l'enseignant qui fait son entrée dans la profession est exposé à des situations des plus complexes et des expériences de vie qui exigent que celui-ci ait acquis un ensemble de savoirs, savoir faire et savoir être. La prochaine partie va permettre d'explorer le rapport entre la formation initiale et les premiers pas dans la profession.

### 1.5.1 Formation initiale et débuts dans la profession

Au regard de cette complexité qui définit toujours un peu plus le contexte dans lequel l'école s'inscrit et qui a une incidence certaine sur le travail de son personnel, la formation initiale des futurs enseignants représente un domaine d'intérêt essentiel (Jeffrey et Sun, 2006). Selon Clerc (1998), cette formation devrait favoriser le développement de compétences reliées à la pratique professionnelle, par la construction et l'acquisition de connaissances théoriques, pratiques et psychopédagogiques. Elle doit aussi contribuer au développement de l'identité professionnelle de l'enseignant. Pour Boutin (1999), ce développement de l'identité professionnelle est possible, mais à condition que le nouvel enseignant se donne un projet de formation professionnelle.

Dans ce sens, une étude de Mukamurera et coll. (2008), menée auprès de 2000 enseignants du secteur de la formation générale des jeunes au Québec, soulève le fait que les enseignants peuvent avoir la perception que la formation initiale ne fournit pas nécessairement tous les outils nécessaires aux nouveaux enseignants pour faire face à la dure réalité de l'enseignement et ce, même si une quatrième année de formation fut ajoutée à leur programme en 1994. On note, dans cette étude, que 86% des enseignants entrés dans la profession entre 2000 et 2004, se sont sentis parfois ou souvent insuffisamment préparés. Pour ceux ayant amorcé leur carrière avant 2000, le pourcentage d'enseignants partageant cette perception est de 81%. Ce sentiment d'être insuffisamment préparé est particulièrement ressenti lorsque les enseignants sont confrontés à des jeunes qui manquent de motivation ou montrant des troubles importants de comportement et d'apprentissage (MELS, 2005).

En lien avec ces données, l'étude de Jeffrey et Sun (2006) présentée précédemment, relève que pour plusieurs nouveaux enseignants la formation universitaire ne les prépare pas à faire face quotidiennement à des situations de violence avec les élèves, les parents, les collègues et les membres de la direction d'école. La communication avec les parents est aussi une sphère où les enseignants se sentent peu préparés par la formation initiale (Mukamurera et coll., 2006). Les données d'une recherche exploratoire menée auprès d'enseignants en début de carrière et de directions d'écoles œuvrant dans les écoles secondaires du Québec (Martineau et Presseau, 2003) relèvent certains points de convergence avec l'étude de Jeffrey et Sun (2006). Les enseignants débutants rapportent rencontrer régulièrement des difficultés à assurer la discipline en classe. Par contre, ces difficultés sont aussi rapportées par des enseignants ayant plusieurs années d'expérience. Dans leur étude, Lapointe, Archambault et Chouinard (2008) rapportent qu'un enseignant sur trois se dit peu qualifié pour intervenir auprès des élèves en difficulté d'apprentissage ou de comportement. Des résultats similaires sont également obtenus par Chouinard, Janosz, Bouthillier et Cartier (2005). Dans une enquête par questionnaire sur le vécu professionnel, auprès de 1955 enseignants du secondaire en 2003-2004, ces derniers rapportent que 38% des

répondants ont la perception que leur capacité à aider les élèves à réussir est plutôt faible.

Ces résultats militent certes dans le sens d'une préoccupation constante d'un arrimage entre la formation initiale et le terrain. De même, cela laisse entrevoir la nécessité d'une institutionnalisation du développement professionnel qui prend en compte les besoins et les intérêts des enseignants dès leur entrée en fonction (Charlier et Charlier, 1998). Que font les écoles et les commissions scolaires pour pallier à ces lacunes? Quelles sont les données disponibles à ce sujet? Connait-on les mesures et les modalités mises de l'avant dans les écoles et les commissions scolaires? Ce sont là des questions qui méritent une attention particulière.

#### 1.5.2 Les premiers pas dans la profession

Comme il a été dit précédemment, les premiers pas en enseignement ne sont pas de tout repos. Les débuts dans la profession sont marqués par la précarité et des « queues de tâches », c'est-à-dire que les nouveaux enseignants se retrouvent souvent avec des tâches que les enseignants d'expérience ont refusées (Mukemurera dans Ndorero et Martineau, 2006). Ils sont donc tenus d'enseigner plusieurs matières pour plus d'un niveau. Comme souligné précédemment, près de 30% des nouveaux professeurs enseignent une matière pour laquelle ils n'ont pas été formés (Jeffrey et Sun, 2006), un facteur qui peut venir jouer sur l'efficacité de l'enseignement et le degré de qualification présent et futur de l'enseignant (Ingersoll, 2002). De plus, il est aussi plus fréquent qu'ils doivent faire leur début dans les classes les plus difficiles (Cattotar, 2008). L'enseignement dans les écoles des milieux défavorisés est aussi un passage obligé pour bien des enseignants qui débutent dans la profession. Ce à quoi, comme présentée précédemment, la formation initiale ne les a pas toujours bien préparés.

Ils arrivent dans ces milieux avec un manque de connaissance des programmes, des savoirs fondamentaux, culturels et techniques, un manque de connaissances pratiques au regard de la gestion de classe (Martineau et Presseau, 2003; Martineau et Vallierand, 2006; Saphier, 2005). Ils ont plus de difficulté à motiver leurs élèves, à

établir un climat propice aux apprentissages, intervenir auprès des jeunes ayant des difficultés d'ordre comportemental et faire l'enseignement des stratégies d'apprentissage (Boutin, 2006; Le Maistre, Boudreault et Paré, 2001; Martineau et Vallerand, 2007; Royer, 2005). Plusieurs de ces nouveaux enseignants vont alors rencontrer des difficultés d'ordre pédagogique, tant au plan de l'enseignement des matières que de la gestion de la discipline et des comportements en classe (Johnson, 1994; Neale et Johnson, 1994; Reynolds, 1992 cité par Chouinard, 1999). Ces difficultés peuvent déboucher sur des pertes de contrôle, des problèmes d'indiscipline et une diminution du temps consacré à l'enseignement (Johnson, 1994; Chouinard, 1999; Feiman-Nemser, 2003). Selon Martin, Loof et Nault (1994), 83% des nouveaux enseignants connaissent des difficultés sur ces plans. Ces données vont dans le même sens que les résultats de recensions d'écrits réalisées dans les dernières décennies (Fournier et Marzouk, 2008 cités par Portelance et coll., 2008; Veenman, 1984, 1987).

Chez tous ces auteurs, la problématique de la discipline en classe ressort immanquablement, suivie de la motivation à apprendre des élèves. Par contre, l'étude de Fournier et Marzouk (2008) relève d'autres types de problématiques, soit la gestion des différences individuelles (différenciation pédagogique), l'évaluation des apprentissages et enfin les relations avec les parents. De son côté, Cattonar (2008) relève que la planification et la préparation des cours posent également un défi de taille pour les nouveaux enseignants.

Sans soutien adéquat, certains nouveaux enseignants vont tout de même s'accrocher en adoptant des pratiques ou des attitudes qui vont les aider à survivre mais qui ne serviront pas nécessairement les besoins des élèves (Feiman-Nemser, 2003). Concrètement, cela se traduit par une gestion de classe autoritaire, un recours important au travail individuel, des expulsions de classe fréquentes pour les élèves qui dérangent et l'utilisation fréquente de moyens coercitifs pour contrôler les comportements. Tous des moyens que la littérature reconnaît comme étant peu efficaces (Chouinard, 1999).

Le manque de connaissances souligné plus haut et les difficultés relevés dans les différentes recherches peuvent certes s'expliquer par le fait que les programmes de formation offrent peu de cours portant sur la connaissance des milieux défavorisés, des élèves ayant des difficultés importantes et des interventions à privilégier. Il est difficile dans ce contexte de s'attendre à ce que les enseignants se sentent à l'aise dans leur pratique et développent un sentiment de compétence auprès des clientèles plus difficiles (Coates, 1989; Houck et Rogers, 1994; Scruggs et Mastropieri, 1996). Pris par l'ampleur des difficultés qu'ils rencontrent, les nouveaux enseignants ne sont pas toujours conscients qu'ils peuvent faire la différence dans la réussite de leurs élèves et du soutien qu'ils peuvent apporter aux élèves en difficulté (Marzano, 2003; Sanders, 1996). Plusieurs de ces enseignants vont aussi considérer que leur travail est d'enseigner une matière et qu'ils ne sont pas formés pour les fonctions plus éducatives ou sociales, comme la socialisation des élèves (Cattonar, 2006).

Tous ces éléments viennent réaffirmer l'importance de se préoccuper de l'insertion professionnelle des enseignants qui débutent dans la profession et du développement professionnel tout au long de leur carrière. Par contre, cette question ne semble pas être la principale préoccupation des écoles ou des commissions scolaires. En effet, dans un rapport publié par le MELS (2007), on note que seulement quatre pour cent des écoles secondaires publiques de milieux défavorisés ont inscrit, dans leur planification 2006-2007, des objectifs en lien avec le soutien du personnel débutant. Toutefois, 35% avaient inclus dans leur planification des objectifs liés au développement professionnel pour l'ensemble de leur personnel, sans toutefois pouvoir préciser les contenus.

#### 1.6 L'enjeu du développement professionnel chez les nouveaux enseignants

À la lumière de ce qui a été présenté dans les parties précédentes, le développement professionnel et l'accompagnement des enseignants qui débutent dans la profession apparaissent comme des incontournables afin de favoriser l'amélioration de la qualité et de l'efficacité de l'enseignement, l'application de

pratiques pédagogiques qui prennent en considération les besoins éducationnels des élèves, des écoles et du système éducatif (Solar, 2001) et enfin, la prévention de l'épuisement professionnel.

Il est indéniable que le développement professionnel et les possibilités offertes par le milieu de recevoir de la formation continue, du soutien ont un impact majeur sur la pratique des nouveaux enseignants et la réussite des élèves. En effet, il appert que la qualité de l'enseignement compterait pour 40 % dans la différence de la réussite de l'élève (Darling-Hammond et Ball, 1998; Holland, 2005). De même, la centration sur la formation continue du personnel est identifiée comme étant une des neuf dimensions qui caractérisent les écoles efficaces (Savoie-Zajc et Lanaris, 2005), plus particulièrement en milieu défavorisé. Dans ce type de milieu, la mobilité du personnel influe sur la capacité à conserver et à garder leurs enseignants d'expérience, une situation qui a une influence certaine sur la qualité de l'enseignement (Ingersoll, 2002). De plus, différents écrits montrent qu'il y a une relation positive significative entre la mise en place d'une culture de développement professionnel et de formation continue dans un milieu, et l'augmentation de la rétention du personnel (Bach et coll., 2004). Dans ce sens, Ingersoll (2002) souligne que les districts scolaires aux États-Unis qui se sont donnés des règles formelles au regard de la formation des enseignants nouvellement engagés, avaient moins d'enseignants devant enseigner une matière pour laquelle ils n'étaient pas formés. C'est un constat important, car selon une étude du National Center for Education Statistics (NCES, 2000), 37% des enseignants américains ne seraient pas suffisamment formés pour la discipline qu'ils enseignent.

Le contexte d'enseignement tel que présenté dans les pages précédentes apporte son lot de facteurs qui mettent en lumière l'importance et la pertinence du développement professionnel. Le portrait actuel que l'on peut tracer du contexte socioéconomique, social et culturel, de la complexification croissante de la tâche des enseignants (Tardif et Lessard, 1999) et la mise en œuvre du renouveau pédagogique au secondaire appellent à s'intéresser davantage à la formation continue, au développement professionnel du personnel scolaire, principalement

celui des enseignants (Heath et coll., 2005). En effet, devant l'ampleur de ce défi et le sentiment chez les jeunes enseignants, que la formation initiale ne répond pas à tous leurs besoins en lien avec leur pratique (Kupritz dans Collettere, 2008), le développement professionnel devient une voie pour combler les besoins de qualification des enseignants et également une voie qui peut permettre l'adaptation de cette qualification aux différents besoins. Dans ce sens, des études ont montré que sans un programme de développement professionnel bien articulé et approprié, l'ampleur de l'implantation d'un programme d'enseignement est plutôt limitée (Joyce et Showers, 1989).

L'idée du développement professionnel prend tout son sens au regard de ces enjeux. Cela étant dit, il devient nécessaire de comprendre et reconnaître les caractéristiques d'un développement professionnel, individuel et collectif, qui soit adapté aux besoins spécifiques des enseignants en phase d'insertion professionnelle et qui favorise une plus grande réussite des élèves (Holland, 2005). Il n'est pas dit toutefois, que l'enseignant qui va suivre une activité de formation sera en mesure de mettre en pratique ce qu'il a appris et qu'il pourra en faire bénéficier ses élèves. Le cadre conceptuel développé par le National staff development council (1994) identifie trois composantes que l'on se doit de considérer pour juger de l'efficacité du développement professionnel : les caractéristiques du contexte, qui réfère aux « qui, quand, où et pourquoi » de la formation, les variables reliées au processus (ex : le comment) et les caractéristiques des contenus (Guskey et Sparks, 1996).

Le questionnement sur le développement professionnel est d'autant plus important si on se préoccupe des retombées réelles des nombreuses activités de formation dans les écoles. Il est présentement difficile de tracer un portrait clair et précis de ces pratiques multiples et diversifiées de développement professionnel dans les écoles secondaires du Québec, à notre connaissance, il n'existe aucune étude ayant fait le relevé des pratiques de développement professionnel en milieu scolaire.

Concernant l'insertion professionnelle, nous savons par exemple que 49,1% (N = 54) des commissions scolaires ont mené des actions pour soutenir l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants. Pour bon nombre de celles-ci, les actions visaient toutes les écoles. Pour les autres, les actions étaient initiées par les écoles de façon autonome (Janosz, Bélanger, Dagenais et coll., 2010). La recherche exploratoire de Lamontagne (2006) aura permis d'identifier 19 commissions scolaires ayant des actions auprès des nouveaux enseignants. Ces commissions scolaires ont été identifiées à partir de présentations lors d'un colloque sur l'insertion professionnelle et la parution d'un numéro de la revue *Vie Pédagogique* (2003) portant sur ce thème. Un questionnaire fut envoyé à ces 19 commissions scolaires. Du nombre, 13 d'entre elles ont retourné le questionnaire. À partir de certains critères, 12 de ces organisations scolaires ont été retenues pour l'étude. Ils devaient avoir identifié un responsable de programme depuis plus d'un an, les programmes devaient exister depuis au moins deux ans et ne pas être des expériences pilotes. Tout d'abord, il ressort de l'étude que les programmes d'insertion professionnelle sont assez récents, 11 des 12 existent depuis cinq ans maximum. Au plan du partenariat, 25% des organisations scolaires travaillent en collaboration avec des universités et 50% peuvent compter sur la collaboration du syndicat. Finalement, sept des commissions scolaires ont implanté des projets spéciaux en insertion professionnelle. Dans ces projets, on retrouve la mise en place de groupes de travail, des groupes de discussion ou des forums électroniques de discussion. Il a aussi été possible de relever quelques expériences qui ont été réalisées dans des commissions scolaires du Québec (Martineau et Vallerand, 2007). Les informations tirées des expériences réalisées dans les commissions scolaires de Laval, des Bois-Francis, de Portneuf et Marguerite-Bourgeois, permettent d'identifier les types d'activités de développement professionnel offertes aux nouveaux enseignants, les contenus présentés dans les ateliers de formation et, certaines conditions mises en place par les commissions scolaires pour favoriser de meilleurs résultats.

Ces différentes études viennent enrichir les connaissances sur l'insertion professionnelle. Par contre, l'absence d'évaluation empirique de ces programmes ne permet pas d'apprécier l'adéquation de ces pratiques pour répondre aux besoins des

enseignants qui entrent en fonction. De même, leur couverture ne permet pas de généraliser à l'ensemble du Québec. Enfin, ces études ne sont pas spécifiques aux milieux défavorisés.

En terminant, la présentation du cadre conceptuel, dans le chapitre suivant, permettra de montrer à quel point il est possible de prétendre à un lien entre les caractéristiques des pratiques de développement professionnel et la qualité de l'enseignement, qu'il est possible de relever les formes et les contenus des activités de développement professionnel qui apparaissent plus adaptés et pertinents pour les enseignants et plus particulièrement pour ceux qui débutent. Les facteurs de durée et d'intensité, qui semblent associés à une plus grande intégration des contenus de développement professionnel dans la pratique, seront abordés dans la partie traitant des facteurs à considérer d'un développement professionnel ayant un impact sur les pratiques en classe.

Pour conclure, il est légitime à ce stade-ci de prétendre mieux connaître la nature des pratiques de développement professionnel présentes dans les écoles secondaires du Québec, considérant les impacts qu'elles peuvent avoir sur la rétention des enseignants et le développement de leurs compétences professionnelles (Martineau et Vallerand, 2007). De plus, le développement professionnel est aussi considéré comme un moyen important pour favoriser la mise en œuvre et le maintien de pratiques dites efficaces ou prometteuses (Bowen, Paquette et Kremer, 2010). La valeur de la présente étude est de permettre, d'une part, de faire le point sur les pratiques qui ont cours sur l'ensemble du territoire québécois, d'en évaluer l'adéquation du point de vue des connaissances et de l'appréciation des enseignants eux-mêmes. D'autre part, elle permet d'avoir une meilleure idée de ce qui est réellement offert à ceux et celles qui débutent, ce qui pourrait contribuer à la réflexion des praticiens et des décideurs scolaires. Enfin, le développement du cadre théorique va permettre de soumettre une deuxième question, concernant les liens pouvant exister entre le type de développement professionnel mis en place dans les écoles et les pratiques organisationnelles qui y ont cours.

Il en découle donc deux questions générales de recherche qui se formulent de la façon suivante : 1) Quelles sont les pratiques de développement professionnel pour les nouveaux enseignants qui ont cours dans les écoles secondaires de milieu défavorisé au Québec? 2) Dans quelle mesure ces pratiques répondent-elles aux attentes de ces derniers?

## CHAPITRE II

### CADRE THÉORIQUE

Ce deuxième chapitre présente un cadre conceptuel sur le développement professionnel des enseignants. Nombre d'auteurs se sont penchés sur ce concept. C'est un sujet qui apparaît très vaste et les façons de le définir sont multiples. Ce deuxième chapitre aura en outre comme objectif de définir le développement professionnel en passant en revue les principaux courants que l'on retrouve dans la littérature. Cette définition sera suivie d'une démarche de clarification des différents termes que l'on associe au développement professionnel, soit la formation continue, l'insertion professionnelle et le mentorat.

Dans un deuxième temps, il sera question des différentes formes que peut prendre ce développement professionnel auprès des enseignants, incluant celles s'adressant plus particulièrement à ceux qui débutent dans la profession. Malgré le fait que les appellations et les typologies varient d'un auteur à l'autre et d'un courant de pensée à un autre (Desimone, Porter, Garet, Yoon et Birman, 2002; Joyce et Showers, 1989; Sparks et Loucks-Horsley, 1989), il est possible de faire un certain nombre de regroupements. Par la suite, chacun de ces modèles sera regardé sous l'angle des effets ou des impacts qu'il peut avoir sur les pratiques en classe des enseignants et ultimement sur la réussite des élèves, tenant compte que plusieurs écoles dites « efficaces » consacrent temps et efforts dans le développement professionnel de leurs personnels (Henchey et coll., cités par Gauthier, Bissonnette et Richard, 2009).

La situation particulière des nouveaux enseignants est importante à considérer lorsqu'il est question des contenus offerts à l'intérieur des activités de développement professionnel. Comme il en sera question plus loin, l'enseignant qui débute dans la profession n'a pas nécessairement les mêmes besoins que les enseignants d'expérience. Les facteurs pouvant augmenter ou atténuer ces effets seront aussi détaillés dans ce présent chapitre.

La dernière partie de ce chapitre servira à faire un bref tour d'horizon des facteurs organisationnels et culturels associés à l'école, pouvant influencer la présence ou non d'activités de développement professionnel et, dans les cas où il y en a, les formes primées par le milieu et les contenus qui sont retenus. On retrouvera d'ailleurs à la fin de ce chapitre une modélisation qui vient illustrer comment le type de développement professionnel s'articule avec des éléments particuliers de l'environnement socioéducatif de l'école.

## 2.1 Clarification et définitions des concepts reliés au développement professionnel

À la lumière des nombreux écrits consultés, la nature et l'étendue du sujet d'étude nécessite de bien clarifier le sens des termes « développement professionnel », « formation continue », « insertion professionnelle », « mentorat » et « intégration ». Des auteurs utilisent souvent ces termes de façon interchangeable, sans nécessairement apporter les nuances conceptuelles qui s'imposent (Ferguson et Morihara, 2007).

### 2.1.1 Définitions du concept de développement professionnel

Les façons de définir le concept de développement professionnel sont multiples. À travers les différentes définitions formulées par les auteurs, plusieurs dimensions ressortent, soit : un processus, des étapes, la construction de l'identité professionnelle, des activités d'apprentissage, des conditions de mise en œuvre ou dispositifs, des variables telles que les valeurs, les croyances et les conceptions. Le lien entre développement professionnel et changements dans les pratiques revient également régulièrement.

En premier lieu, plusieurs auteurs parlent du développement professionnel comme étant un processus qui se vit sur une période de temps assez prolongée. Pour Sparks et Loucks-Horsly (1989), le développement professionnel est un processus qui améliore les connaissances, les habiletés ou attitudes reliées à son

travail. Ce processus devrait favoriser des changements au plan des attitudes, des croyances, des valeurs, des habiletés, des performances et de l'image de soi (Barone, Berliner, Blanchard, Casanova et McGowan, 1996; Huberman, 1989; Kagan, 1992; Nault, 1999). Comme le soulignent Charlier et Charlier (1998, p. 27), le développement professionnel « *dépasse l'apprentissage proprement dit pour inclure la construction de l'identité de l'enseignant, de même que l'élaboration de ses compétences d'acteur dans l'institution* ».

Dans le même sens, Marcel (2006) définit le développement professionnel comme un processus individuel ou particulier qui met en jeu des savoirs professionnels. Il va toutefois plus loin en distinguant quatre processus, soit : la construction des savoirs professionnels, leur capitalisation ou mise en mémoire, leur diffusion et leur mobilisation. Pour Gravel, Ouellette et Tremblay (2003), le développement professionnel est un processus qui est planifié et continu, où l'individu assure la prise en charge de ses apprentissages. Pour ces mêmes auteurs, cette façon de concevoir le développement professionnel implique la mise en place, par l'institutionnel, de dispositifs centrés sur le développement des compétences professionnelles de leur personnel.

On remarque que pour plusieurs de ces auteurs, le développement professionnel est abordé sous l'angle d'une démarche individuelle. Il est toutefois possible de le considérer autrement. Ainsi, pour Barbier, Chaix et Demailly (1994), le développement professionnel est un processus de transformation individuel, mais aussi collectif, des compétences et des composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles. Cette définition est intéressante en ce sens qu'elle permet de concevoir un développement professionnel assumé par l'ensemble d'une équipe-école, autour d'un même contenu, d'une démarche commune. Pour d'autres auteurs, l'individuel et le collectif ou « collaboratif » sont intimement reliés (Butler, Lauscher, Jarvis-Selinger et Beckingham, 2004).

Le développement professionnel est également une modalité, un moyen pour porter un regard sur sa pratique. En ce sens, les propos de Lieberman et Miller

(1991) sont intéressants. Pour ces auteurs, le développement professionnel réfère à une recherche continue et progressive de l'enseignant sur sa pratique. Une conception qui renvoie à une approche de type réflexif et qui permet l'élaboration de solutions en cours de situation (L'Hostie et Boucher, 2004; Schön, 1994). Elle renvoie également aux propos de Wells (1993), à savoir que le développement professionnel comprend une diversité de formes d'apprentissage professionnel dans lesquelles les enseignants s'engagent librement dans l'objectif d'élaborer des solutions aux problèmes qu'ils rencontrent dans leur pratique et de développer de nouvelles pratiques. Ce processus de transformation ou d'apprentissage est possible seulement s'il s'inscrit dans un contexte donné et que l'on prend en compte les besoins ou les conditions particulières de ce milieu. On pourrait penser ici au climat de travail à l'école, aux attitudes et comportements des leaders, aux politiques et règles de gestion appliquées par la commission scolaire et enfin, au degré d'engagement des enseignants (Sparks et Loucks-Horsley, 1989).

Pour sa part, Riopel (2006) présente le développement professionnel selon une tout autre logique. Pour lui, le développement professionnel est un enchaînement de quatre étapes ou de moments distincts de l'évolution d'une carrière. Cela irait de la formation antérieure, représentée par les expériences scolaires et sociales vécues avant d'entrer dans la profession, la formation initiale, l'insertion professionnelle et la formation continue. À cette étape, l'enseignant participe à des activités qui contribuent à la mise à jour de ses connaissances ou qui offrent un temps d'arrêt ou de réflexion pour prendre un recul sur sa pratique professionnelle.

Comme il est possible de le constater, les façons d'appréhender ou de concevoir le concept de développement professionnel sont nombreuses. Les différents points de vue, rapportés précédemment, auront permis de relever un ensemble de dimensions à prendre en compte pour se donner une compréhension élargie du concept de développement professionnel. Il en résulte la formulation d'une définition plus globale, qui fait une synthèse de la majeure partie de ce qui a été présenté et que l'on peut rattacher au milieu scolaire, à savoir que le développement professionnel est une démarche individuelle ou collective, qui s'inscrit dans une

trajectoire développementale, et qui favorise le développement et la consolidation des différents savoirs professionnels et de l'identité professionnelle, par le biais de différentes activités, telles que l'accompagnement et la réflexion sur la pratique.

Dans ce sens, il serait aussi important de dire que le développement professionnel doit prendre en compte les croyances, les valeurs et les représentations de l'apprenant et du milieu et, soutenir le développement de ses habiletés en résolution de problèmes (Bullock, 1999 dans Royer, 2006), consolider sa compréhension des situations auxquelles il est confronté et l'amener à intégrer dans sa pratique les résultats de la recherche (Stolovitch, 2000, dans Deaudelin, Brodeur et Bru, 2005). En contexte scolaire, il est important que ce développement professionnel d'une ou plusieurs personnes dans une école ait des retombées sur la qualité de l'enseignement, de l'apprentissage des élèves et des relations avec les collègues, plus particulièrement en milieu défavorisé où l'objectif d'améliorer la réussite des élèves repose beaucoup sur l'amélioration de l'expertise de tous les enseignants qui travaillent auprès de ceux-ci (Saphier, 2005).

### 2.1.2 Clarification du concept de formation continue

Nombre d'écrits font aussi référence au concept de « formation continue ». Est-ce la même chose que développement professionnel? La définition que l'on retrouve dans un des documents du COFPE (2002, p. 19) se rapproche sensiblement de celles sur le développement professionnel rapportées ci-dessus. En effet, la formation continue est présentée comme « toute activité de formation axée sur l'acquisition, l'approfondissement, la mise à jour de connaissances ou le développement de compétences à laquelle s'inscrit une enseignante ou un enseignant en cours de carrière ».

De son côté, Legendre (1993) relève que la notion de formation peut désigner un processus ou un objectif global, mais aussi des activités spécifiques qui ont pour but l'acquisition ou l'amélioration des connaissances, des savoir faire et des compétences venant après la formation professionnelle initiale. D'autre part, il ne fait pas de distinction entre formation continue et perfectionnement, concept qu'il relie à

une formation qui fait suite à la formation initiale et qui a pour but d'approfondir un domaine de connaissances ou d'améliorer les pratiques en classe. Dans son document *Orientation pour la formation continue du personnel enseignant : choisir plutôt que subir le changement*, le MEQ (1999, p. 11) présente la formation continue comme « l'ensemble des actions et des activités dans lesquelles les enseignants en exercice s'engagent de façon individuelle et collective en vue de mettre à jour et d'enrichir leur pratique professionnelle ».

Par ailleurs, Masselter (2004) dans son rapport d'une étude réalisée auprès de 704 enseignants du préscolaire primaire sur leurs conceptions de la formation continue, donne une définition de celle-ci qui se rapproche encore là du concept de développement professionnel. En effet, il présente la formation continue comme « l'ensemble de toutes les activités qui impliquent un changement ou un accroissement des compétences et des savoirs des enseignants et dont le but ultime est un changement des pratiques en classe avec une amélioration de l'apprentissage et des performances des élèves » (p. 14). Il dit aussi que la formation continue est un processus qui a pour but de transformer l'apprenant. Enfin, De Peretti (1991) apporte l'idée que la notion de formation continue est liée à celle de la formation initiale parce que la première présuppose la deuxième.

On le voit, il n'est pas facile de départager formation continue et développement professionnel. Mais en s'appuyant plus particulièrement sur les écrits de Riopel (2006) et de Bullock (1999), cité par Royer (2006), la formation continue ne sera pas considérée comme l'équivalent du développement professionnel dans le présent mémoire.

### 2.1.3 Précisions sur l'insertion professionnelle des enseignants

Depuis les années 90, le concept d'insertion professionnelle revient souvent dans les écrits en éducation et prend plusieurs sens (Mukamurera et coll., 2008). En premier lieu, l'insertion professionnelle est d'abord décrite comme un processus de construction des savoirs et des compétences pour soutenir les nouveaux enseignants (Desgagnés, 1994; Feiman-Nemser, 2003; Mukamurera, 1998). Pour

Martineau et Vallerand (2005, 2006), l'insertion professionnelle se définit à la fois comme un processus d'entrée dans la profession enseignante, qui s'échelonne sur une période de deux ans, et comme une expérience de vie au travail qui implique un processus d'adaptation et d'évolution qui représente une période de transition complexe lors des deux premières années d'exercice. Une complexité qui vient de la tâche, de la précarité, de l'isolement professionnel dont souffrent plusieurs enseignants et des réalités de la vie adulte (Nault, 2008).

Pour Legendre (1993), c'est le premier processus d'intégration dans un emploi qu'un individu vit et qui tient place dans un contexte collectif. Cette façon de représenter l'insertion professionnelle demande de préciser que dans le cadre de ce mémoire, la notion d'intégration fait référence à une notion d'étape mais très circonscrite dans le temps, quelques semaines à quelques mois tout au plus. L'intégration réfère à ce que l'école et son personnel mettent en place pour accueillir un nouvel enseignant, les actions qui vont faciliter son intégration dans le milieu de travail, ses premiers contacts avec les collègues et son adaptation aux politiques et aux modes de fonctionnement de l'école pour lui permettre de devenir un membre à part entière de la communauté éducative (Mukamurera et coll., 2008).

Par ailleurs, l'insertion professionnelle peut être abordée comme une période ou une étape dans la carrière d'un enseignant. Dans ce sens, Wong (2001, 2004) définit l'insertion professionnelle comme une période de formation globale et systématique, continue et un soutien des nouveaux enseignants qui s'échelonne sur une période de deux à trois ans. L'insertion professionnelle est aussi abordée comme un stade de la vie professionnelle (Baillauquès et Breuse, 1993; Huberman, 1989; Nault, 1993; Wong, 2004), un moment de transition (Danvers, 2003) ou une expérience de vie (Lamarre, 2003). Si on se fie à certains auteurs, cette période de vie professionnelle serait elle-même constituée de différents stades. Pour Barbier et coll. (1994), l'insertion professionnelle est une étape importante du développement professionnel, où il y a acquisition de nouvelles connaissances professionnelles qui sont en continuité avec la formation initiale (Hensley, 2002; Maulding, 2002) et acquisition de compétences professionnelles dans un processus de construction

identitaire (Dubar, 2000) qui renvoie au développement de soi personnel et professionnel (Boutin, 1999). C'est aussi un processus permettant à l'enseignant de mieux se définir comme professionnel et de s'intégrer dans un groupe de pairs (Vallerand, Martineau et Bergevin, 2006).

Par ailleurs, les enseignants qui débutent dans la profession passeraient à travers deux stades (Kagan, 1992, cité par Chouinard, 1999). Le premier, sous le signe de l'idéalisation, voit ceux-ci désirer appliquer la théorie vue dans la formation et avoir la croyance que la plupart des élèves ont la même façon d'apprendre, les mêmes intérêts et les mêmes capacités qu'eux-mêmes avaient au même âge. Ils différencient peu leur enseignement et leur centration porte bien davantage sur les contenus à transmettre que sur les besoins et les capacités de leurs élèves. Confrontés à des élèves en difficulté et peu motivés, l'idéalisation des enseignants fait place à la survie (Kagan, 1992, cité par Chouinard, 1999). Ils remettent en question leur efficacité, ils peuvent sentir une perte de contrôle et en arriver à avoir une approche plus autoritaire jumelée à une diminution du temps d'apprentissage (Chouinard, 1999; Johnson, 1994).

Au regard de ces différents points de vue, l'insertion professionnelle est définie dans le présent mémoire comme étant le processus personnel et professionnel vécu dans les premières années de pratique et marqué par le développement et la consolidation de compétences sur les plans du savoir, du savoir faire et du savoir être qui vont permettre à l'enseignant d'adopter des pratiques d'enseignement efficaces favorisant la réussite des élèves. La durée de l'insertion professionnelle quant à elle, varie d'un auteur à un autre. Par exemple, Vonk et Schras (1993, cités par Nault, 1993), optent pour une période de sept ans. Quant à lui, Casterter parle d'une période qui varierait d'une demi-journée à trois ans. Dans le cadre de ce mémoire, c'est plutôt le point de vue de Baillauquès et Breuse (1993, dans Ndoreraha et Martineau, 2006) qui sera retenu, soit que l'insertion professionnelle peut avoir une durée variant entre un et cinq ans.

Le concept d'insertion professionnelle, défini de cette façon, inclut le développement professionnel à titre instrumental mais ne peut être réduit à cette

seule dimension. Il comprend également la dimension d'intégration, qui réfère aux conditions mises en place par l'école ou la commission scolaire pour accueillir le nouvel enseignant et faciliter son adaptation dans l'organisation (Gagnon, 2003), dimension qui toutefois, ne sera pas abordée dans le cadre de ce mémoire. Cet accueil revient tout particulièrement à la direction qui devrait donner certaines informations concernant le projet éducatif de l'école, le code de vie en vigueur, les services complémentaires pouvant soutenir son travail et l'organisation physique de l'institution (Vallerand et Martineau, 2006). Certaines commissions scolaires vont quant à elles offrir, par exemple, une trousse d'accueil ou un guide professionnel et syndical (CSDL, 2010).

Cette façon de définir l'insertion professionnelle ne fait toutefois pas abstraction du fait que le début de carrière est une période critique, qui a une incidence significative sur le sentiment d'efficacité et sur le déploiement des actions éducatives positives (Huberman, 1989). Dans les cas où l'insertion professionnelle est difficile, les conséquences sont diverses. On fait état de hauts taux de stress ressentis (Valli, 1992), de décrochage professionnel et d'un taux de roulement du personnel très élevé, un facteur pouvant avoir une incidence importante sur la réussite scolaire des élèves.

## 2.2 Nature du développement professionnel

Les façons de se représenter et d'appréhender la *nature du développement professionnel* sont multiples. Les prochaines pages vont servir à présenter les formes et les contenus de développement professionnel proposés par les nombreux auteurs qui se sont penchés sur la question.

### 2.2.1 Formes de développement professionnel

Les dernières décennies ont vu les connaissances sur les modèles et approches efficaces du développement professionnel ainsi que sur les processus d'apprentissage des enseignants, faire des avancées intéressantes (Bransford, Brown, et Cocking, 1999; Darling-Hammond, 2000; Hawley et Valli, 1999; Loucks-

Horsley, Stiles et Hewson, 1996 ; Mundry, 2005). Par contre, il est encore très difficile d'avoir un portrait clair et exhaustif du développement professionnel dans les écoles et encore plus d'avoir une idée des impacts de ces activités sur les pratiques éducatives en classe et la réussite des élèves (Elmore, 2006; Martineau et Vallerand, 2007).

Au-delà des différentes définitions présentées précédemment, le développement professionnel se définit par les formes qu'il prend et les contenus abordés. La littérature, consultée dans le cadre de ce mémoire, montre que la terminologie et les typologies des formes de développement professionnel diffèrent d'un auteur à l'autre. Le tableau 1.1 présente trois typologies des formes de développement professionnel proposées par la littérature. Il s'agit de celles développées par Desimone, Porter, Garet, Yoon et Birman (2002), Joyce et Showers (1983) et, Sparks et Loucks-Horsley (1989). Suit la proposition d'une typologie unifiée et la définition des cinq (5) formes de développement qui la compose : ateliers de formation, groupes de travail et d'échange, soutien et accompagnement, plan individuel de développement professionnel et processus de recherche. Chacune de ces formes sera présentée plus en détail dans la section suivante.

Tableau 1.1 Typologies des modèles de développement professionnel

Desimone et coll. (2002)	Joyce et Showers (1983)	Sparks et Loucks-Horsley (1989)
Ateliers, cours et conférences	Ateliers (théoriques, avec modélisation, avec pratiques, avec pratiques et rétroaction)	Sessions de formation
Mentorat		Observations de classe et rétroaction
Groupes d'étude, réseaux d'enseignants, comités	Groupes de développement	Processus de développement/amélioration
Centres de recherche d'enseignants		Recherche
Projets de recherche individuels		Plan individuel de développement professionnel

### 2.2.1.1 Ateliers de formation

Les **ateliers de formation** ou sessions de formation (Sparks et Loucks-Horsley, 1989) et ateliers théoriques pour Joyce et Showers (1983b), sont une forme de développement professionnel souvent citée, tant dans la littérature que dans les enquêtes menées auprès des enseignants. C'est une forme de développement professionnel qui permet à l'enseignant de développer de nouvelles connaissances ou habiletés en participant à des activités de formation, souvent ponctuelles qui s'étend sur quelques heures à quelques jours (Lafortune, 2006). Les ateliers réunissent des enseignants d'un même milieu ou de plusieurs écoles d'une commission scolaire. Dans leur étude, Joyce et Showers (1983a) ont relevé quatre types d'ateliers, soit les ateliers théoriques, les ateliers de modélisation, les ateliers pratiques et les ateliers pratiques avec rétroaction. On retrouve aussi dans ce type de développement les cours universitaires et les conférences (Boyle, Lamprianou et Boyle, 2005; Desimone, 2002).

### 2.2.1.2 Groupes de travail et d'échange

Cette forme de développement professionnel recoupe les **groupes d'étude** de Desimone (2002), les **groupes de développement** de Joyce et Showers (1983) et ce que Sparks et Loucks-Horsley (1989) appellent le processus de développement/d'amélioration. C'est une modalité qui valorise le travail en collégialité, au recours à une démarche réflexive qui favorise la prise de recul sur l'action qui permet un ajustement de la pratique (Le Boterf, 2004), la planification d'activités pédagogiques dans les classes et des temps de rencontre pour faire des retours sur les expérimentations pédagogiques réalisées en classe.

Le processus de développement/amélioration, quant à lui, se construit autour de l'identification d'un problème ou d'un besoin dans la classe ou dans l'école. L'identification de cette problématique se fait à travers une analyse systématique de la situation. L'individu, mais plus souvent l'équipe-école, travaille par la suite à la mise en place d'un plan d'action, dans lequel seront identifiées les connaissances ou habiletés requises pour résoudre le problème posé. Ce modèle favorise l'implication

de l'enseignant dans le processus d'amélioration de l'école et s'inspire des concepts théoriques sur le changement et l'innovation (Sparks et Louks-Horsley, 1989). Dans la littérature, il est aussi question de communautés de pratique et de communautés d'apprenants (Charlier et Henri, 2004). Les communautés de pratique sont des groupes de professionnels qui partagent des intérêts et des préoccupations communes et qui mettent en commun leur expertise pour résoudre des situations problématiques rencontrées en classe, en se réunissant régulièrement (Wenger, McDermott et Snyder, 2002, dans Josserand et Saint Leger, 2004). C'est une forme de développement professionnel qui favorise l'acquisition de savoirs et savoir-faire individuels et collectifs. Elle nécessite l'engagement mutuel, le soutien entre pairs et le partage de connaissances sur la pratique à travers un processus collectif.

À la différence des communautés d'apprenants, les gens participent à la communauté de pratique sur une base volontaire et ne sont pas désignés ou incités par la direction de l'école. De même, les sujets abordés et l'agenda du groupe sont déterminés par les membres de la communauté (Charlier et Henri, 2004; Josserand et Saint Leger, 2004). Enfin, en lien avec cette forme d'activités de développement professionnel, on retrouve les groupes de travail d'échanges composés d'enseignants issus d'écoles différentes (Desimone et coll., 2002).

Pour les nouveaux enseignants, il existe des groupes que Martineau et Vallerand (2007) appellent groupes collectifs de soutien à l'insertion professionnelle, composés d'enseignants venant d'une même école ou d'écoles différentes. Dans ce type de dispositif, les participants sont tous égaux et contribuent, dans le respect mutuel et la collaboration, à une réflexion commune. L'animation est assurée par un enseignant d'expérience (Martineau et Portelance, 2005). C'est une modalité qui permet de briser l'isolement, tant dans une petite école qu'à l'intérieur même d'une école urbaine où les échanges entre enseignants ne sont guère valorisés. Elle leur donne également la possibilité de bénéficier d'une diversité d'idées, de conseils et de solutions pouvant nourrir leurs pratiques (Martineau et Vallerand, 2007).

Conjointement à cette forme de développement professionnel, on relève de plus en plus dans les commissions scolaires du Québec, l'existence de réseaux

d'entraide virtuels, plus particulièrement pour les nouveaux enseignants (Martineau et Vallerand, 2007). C'est un dispositif qui permet d'accéder à une panoplie d'informations et d'entrer en contact avec des enseignants qui désirent eux aussi améliorer leurs pratiques.

Dans la lignée de ces formes de développement professionnel associées à l'insertion professionnelle, on retrouve les ateliers d'analyse réflexive (Sylla et De Vos, 2010). Ces ateliers regroupent des enseignants à leur première année d'enseignement. Les participants parlent du développement de leur compétence, d'identité professionnelle, de leur développement personnel. Les rencontres favorisent les témoignages et le partage des bons coups, des difficultés rencontrées et de leurs rapports avec les collègues ainsi qu'une prise de recul sur leur pratique (Schön, 1987).

#### 2.2.1.3 Soutien et accompagnement

Cette forme de développement professionnel réunit entre autres le mentorat, apporté par Desimone et coll. (2002), l'observation en classe par un pair ou un professionnel du milieu avec rétroaction de Sparks et Horsley (1989) et le coaching. Mais avant de définir ces formes d'accompagnement, il est nécessaire de clarifier la notion d'accompagnement. Pour Lafortune et Daudelin (2001, p. 200), l'accompagnement est « une mesure de soutien axée sur la construction des connaissances des personnes accompagnées en interaction avec les pairs ». L'accompagnement est une démarche individuelle, si l'on pense au mentorat par exemple, mais il peut aussi toucher un groupe de personnes (Guillemette et Simon, 2008; Lafortune, 2008). C'est une forme de soutien qui se vit à plus ou moins long terme, de plusieurs journées à plus qu'une année et peut inclure des activités de formation (Lafortune, 2006).

**Le mentorat**, la forme de développement professionnel la plus souvent mise en œuvre pour soutenir l'insertion professionnelle dans une école (Martineau et Vallerand, 2006; Ingersoll et Smith, 2004), est selon la définition de Lusignan (2003), « Une forme d'accompagnement par laquelle une personne expérimentée soutient

une personne novice, à travers une relation de coopération, dans une transition vers une nouvelle réalité et dans ses apprentissages vers le développement de son potentiel personnel et professionnel ». Cette définition touche trois dimensions importantes du mentorat, soit le processus d'accompagnement, le processus relationnel et la construction de l'identité professionnelle (Martineau et Messier-Newman, 2010).

Pour d'autres auteurs, le mentorat est vu comme une forme de parrainage d'un enseignant d'expérience avec un novice, dans une relation d'échange et de réciprocité, qui facilite le développement personnel et professionnel du mentoré et, vise le transfert des savoirs, savoir-faire et savoir-être (Cuerrier, 2001). De son côté, le MEQ (1995) présente le mentorat comme « un ensemble d'activités de soutien, individuelles ou collectives, destiné aux débutantes et débutants dans l'enseignement ». Il a pour but le développement des compétences professionnelles (Bergevin et Martineau, 2007), favoriser le développement d'un sentiment de compétence (Bédard, 2000) et l'établissement de liens entre les savoirs théoriques et pratiques dans l'enseignement (Vonk, 1995). Finalement, le mentorat devrait viser l'émancipation et la construction d'une identité professionnelle du nouvel enseignant et non pas seulement son adaptation à la culture de l'école (Beckers, Jardon, Jaspard et Mathieu, 2008). La recherche montre qu'il y a plusieurs types de mentorat; en voici deux relevés par Martineau et Messier-Newman (2010) : les mentorats techniques et éducatifs (Weva, 1999) et le mentorat intensif (Molner, 2004). L'accompagnement peut être individuel et collectif, par le biais de rencontres régulières, d'observations en classe. L'accompagnement individuel serait davantage prisé par les nouveaux enseignants (Martineau et Messier-Newman, 2010). En terminant, le mentorat est perçu par bien des acteurs des organisations scolaires comme le principal type d'accompagnement efficace et prometteur parce qu'il permet d'apporter un soutien immédiat à des enseignants à l'étape de survie (Lamontagne, 2006; Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 2003; Ouellet et Archambault, 2009).

**L'observation directe en classe**, relevée par Sparks et Loucks-Horsley (1989) réfère à la possibilité pour l'enseignant d'être observé par rapport à un objet précis de sa pratique. Cet objet est déterminé lors d'une rencontre préparatoire, de même que la méthode d'observation qui sera utilisée (Sparks et Loucks-Horsley, 1989). À la suite des observations réalisées en classe, la personne observée et l'observateur se rencontrent pour faire l'analyse des données recueillies lors de l'observation. Les observations de son collègue permettront à l'enseignant-apprenant de porter un meilleur regard sur sa pratique d'enseignement et de nourrir sa démarche réflexive dans et sur l'action (Schön, 1991).

**Le coaching** est une forme particulière de l'accompagnement par un ou des pairs ou un expert, axée sur les résultats (Fernandez et Chokshi, 2002; Guillemette et Simon, 2008; Paul, 2004). Le processus de coaching se caractérise par un accompagnement face à une situation réelle et une alternance entre l'apport conceptuel et la mise en pratique sur le terrain (Robitaille, 2007). L'accompagnateur a alors comme mandat d'apporter un soutien à l'accompagné pour qu'il soit en mesure d'atteindre des objectifs déterminés par l'organisation. Il peut être vu aussi comme un mode d'accompagnement visant le développement du potentiel et du savoir-faire de la personne, au regard de ses besoins professionnels, une démarche « d'entraînement » qui favorise l'apprentissage dans l'action, une aide ponctuelle pour acquérir de nouvelles connaissances. (Joyce et Showers, 2002; Lescarbeau, Payette et St-Arnaud, 2001). Le coaching peut se faire à travers une planification réalisée en collaboration et le développement d'activités ou de contenus qui seront présentés aux élèves (Joyce et Showers, 2002). L'accent est donc mis sur la tâche à réaliser et sur le savoir-faire (Houde, 1995). Le coaching par un pair (peer coaching) réunit des dyades d'enseignants d'une même école qui travaillent sur des contenus et des processus qu'ils font vivre à leurs élèves, ensemble ou chacun de leur côté (Showers et Joyce, 1996).

Voici un ensemble de modalités de développement professionnel qui mettent en relief la place prépondérante des pairs dans le développement professionnel d'un enseignant (Marcel, 2006). Par ailleurs, l'accompagnement peut aussi impliquer un

autre acteur stratégique dans l'accompagnement de l'enseignant, la direction de l'école. Cette forme d'accompagnement est aussi appelée **monitorat**. Par le biais de rencontres de supervision et de visites régulières en classe, la direction peut apporter une rétroaction rapide à l'enseignant, en relevant les points positifs et les points qui sont à travailler (Vallerand et Martineau, 2006). La direction peut aussi faire de la modélisation de leçons. Elle prend alors le groupe en charge pendant que le nouvel enseignant observe le déroulement de l'activité et les stratégies pédagogiques utilisées.

#### 2.2.1.4 Plan individuel de formation

Le plan individuel de développement professionnel (Individually guided staff development) réfère à une démarche personnalisée de l'enseignant où il planifie et participe à des activités de développement professionnel, choisies en fonction de ses objectifs d'apprentissage. À la base de cette forme de développement professionnel, il y a l'hypothèse que l'enseignant est capable d'auto-diriger sa démarche et est la personne la mieux placée pour juger de ses besoins d'apprentissage. La pertinence des activités d'apprentissage est plus grande quand c'est l'individu qui fait le choix de l'activité versus quand c'est imposé par le milieu.

C'est une forme de développement professionnel qui prend ses assises sur la théorie entourant les styles d'apprentissage (Rogers, 1969, dans Sparks et Loucks-Horsley, 1989) et qui met en relief l'idée que les enseignants perçoivent et traitent l'information qui leur est apportée de façon différente, selon leur expérience et leur façon d'apprendre. Le modèle comporte quatre étapes : l'identification du besoin ou de l'intérêt, le développement d'un plan permettant de répondre au besoin ou à l'intérêt, l'activité d'apprentissage et l'évaluation. Le plan individuel de développement professionnel peut comprendre les différentes formes de développement professionnel qui viennent d'être présentées ainsi que la lecture d'articles de revues professionnelles ou scientifiques, la recherche documentaire ou la participation à un congrès ou à une conférence.

#### 2.2.1.5 Processus de recherche

Les typologies de Sparks et Loucks-Horsley (1989) et de Desimone et coll. (2002) sont composées d'une cinquième forme de développement professionnel, **la recherche**. L'enseignant choisit d'identifier un domaine particulier de recherche, relié à sa pratique d'enseignement. Il ramasse des données, en fait l'analyse, et ce, dans le but d'apporter des changements à sa pratique professionnelle. Il peut aussi s'agir d'un recours aux résultats de la recherche pour consolider ou changer certaines de ses pratiques (CSE, 2005) et la participation à de la recherche-action en lien avec ses pratiques en classe.

Par ailleurs, une recherche exploratoire menée auprès de 13 enseignants du secondaire de la région de Trois-Rivières a relevé, lors d'entrevues semi-directives, que la recherche en sciences de l'éducation (ouvrages, articles) n'était jamais identifiée comme source de référence pour le développement de stratégies de résolution de problèmes liés à leurs pratiques en classe (Martineau et Presseau, 2003). Ce constat ne dit rien de l'efficacité ou non de la modalité mais met en lumière le fait que les activités entourant la recherche ne sont pas nécessairement associées à des activités de développement professionnel pour ces enseignants. Ceci peut également expliquer l'incapacité d'en documenter les effets.

#### 2.2.2 Efficacité des formes de développement selon la recherche

L'étude de Knight et Wiseman, réalisée en 2005 est l'une des études qui a tenté de faire la lumière sur l'efficacité des différentes formes de développement professionnel. Cette recherche, qui est en fait une revue de littérature sur le développement professionnel destiné aux enseignants d'élèves issus en outre de milieux défavorisés, a permis d'identifier 56 études qualitatives et quantitatives, publiées entre 1986 et 2003, qui répondaient à certaines caractéristiques de l'étude empirique, soit : questions de recherche pouvant être vérifiées de façon empirique, identification de ce sur quoi repose l'étude au plan conceptuel ou théorique, explication du modèle méthodologique utilisé, description des participants, échantillonnage et population, description du processus de collecte de données,

analyses et résultats et enfin, liens entre les résultats et les questions et/ou le cadre théorique. Dans une deuxième phase de la recherche, les 56 études retenues furent analysées à partir de critères méthodologiques encore plus pointus, seules les études expérimentales ou quasi expérimentales, les études de corrélation ou de régression auprès de différents groupes, les devis reliés aux études générales ou descriptives avec des taux de retour de questionnaires satisfaisants et enfin, les études interprétatives et qualitatives avec une description de la collecte de données et de la méthode d'analyse et de l'interprétation des données ont été retenues. Au final, 18 études ont été retenues par les chercheurs. L'analyse de ces études a montré qu'il existe peu de données probantes permettant de dire si tel ou tel modèle de développement professionnel est plus efficace que les autres.

Un de leurs constats est que seulement deux formes de développement professionnel, présentées par Sparks et Loucks-Horsley (1989), avaient fait l'objet d'une recherche rigoureuse, soit le *processus de développement/amélioration* et la session de formation. Pour la première forme, les données sont insuffisantes pour bien évaluer les effets. Quant à la forme *sessions de formation*, il appert qu'elle produit des impacts mitigés sur l'enseignement du professeur et les apprentissages des élèves. L'efficacité toute relative de cette forme vient du fait que souvent les sessions de formation sont ponctuelles, données lors d'une seule journée, et sont offertes à un grand nombre d'enseignants (Nault, 2008). Il est fréquent que les ateliers n'offrent pas suffisamment d'occasions pour la pratique, la réflexion et le suivi (Fischer, 2004; Haslam et Seremet, 2001; Nault, 2008). Plusieurs auteurs considèrent également que ces sessions de formation ne touchent qu'à certaines dimensions du développement professionnel, en outre parce qu'elles seraient davantage centrées sur les contenus. Seulement le savoir et le savoir-faire seraient alors considérés, laissant en plan le savoir-être, une dimension que l'on relie au développement de l'identité professionnelle.

Par contre, lorsque les sessions de formation s'étendent sur plusieurs semaines et sont accompagnées de mécanismes d'accompagnement par les pairs, l'acquisition de nouvelles connaissances et des apprentissages plus approfondis

sont alors possibles (Joyce et Showers, 1989; Knight et Wiseman, 2005). Dans le cas contraire, cette forme de développement n'est pas suffisante pour encourager l'apprentissage du quoi et du comment enseigner (Boyle, et coll., 2005; Fiszer, 2004). Par ailleurs, toujours selon Knight et Wiseman (2005), on ne relève rien dans les études consultées qui permettrait de confirmer que la recherche est une forme de développement professionnel ayant des effets positifs sur les pratiques des enseignants.

L'étude de Joyce et Showers (1983) souligne sensiblement les mêmes points. Leur méta-analyse de 56 études portant sur le développement professionnel des enseignants cible des études réalisées entre 1968 et 1982, qui avaient pour objectif d'évaluer les impacts ou les changements générés par le développement professionnel sur : les connaissances et les attitudes des enseignants, les habiletés de ceux-ci à faire le transfert dans leurs pratiques en classe des techniques vues en cours de formation et la capacité d'adapter ces contenus à la réalité de leur milieu. Après avoir relevé les différentes modalités composant les modèles de formation, offerts à des groupes de 20 à 30 enseignants, les auteurs concluent que les formations qui se résument à des ateliers théoriques favorisent peu l'acquisition de connaissances et le transfert en classe. Par contre, quand l'enseignant bénéficie de l'accompagnement par les pairs, les taux d'acquisition des contenus et de transfert en classe sont beaucoup plus élevés. Par ailleurs, l'étude de Boyle et coll. (2005) décrite précédemment, a montré que les enseignants perçoivent l'accompagnement par les pairs (coaching) et l'enquête de recherche (recherche inquiry) comme les formes de développement professionnel qui les ont amenés à procéder à plus de changements dans leurs pratiques d'enseignement.

Par ailleurs, une enquête menée par le MELS en 2006 auprès de 2000 enseignants du primaire, où le taux de réponse était de 42.4 %, montre que pour 77 % d'entre eux, les rencontres d'accompagnement avec d'autres enseignants de l'école, était la modalité qui les avait aidés le plus à appliquer le Programme de formation. En comparaison, l'accompagnement reçu par des consultants externes et les cours universitaires étaient jugés utiles par 31 et 18 % des répondants.

Les recherches de Knight et Wiseman (2005) et Joyce et Showers (1983) mettent en lumière deux points importants, soit les limites que peut avoir la session de formation unique (le « one-shot ») et les possibilités qu'offre le développement professionnel *multiforme*. En d'autres mots, la combinaison de plusieurs activités de formation ou d'accompagnement peut avoir un impact beaucoup plus grand auprès des enseignants. Dans ce sens, Showers (1995) exprime l'idée qu'une combinaison d'activités de formation du type « développement des connaissances sous-jacentes, démonstration, exercices pratiques avec rétroaction » permet de développer « un niveau initial d'habileté ». La méta-analyse d'Ingersoll et Kralik (2004) sur les programmes d'insertion et de mentorat peut contribuer à saisir davantage ce point de vue.

Dans un premier temps, les auteurs ont procédé à une première recension des écrits qui a permis de relever près de 150 études empiriques traitant de programmes d'insertion et de mentorat. Dix études ont été retenues à partir de trois critères : présence de données quantitatives pour évaluer la valeur ajoutée des programmes d'insertion professionnelle, évaluation des effets de l'insertion avec des résultats vérifiables pour les enseignants ayant bénéficié du mentorat par exemple et le recours à des groupes expérimentaux et témoins pour être en mesure de comparer les résultats obtenus. Pour la plupart des études, les analyses des différences entre les groupes expérimentaux et témoins montrent des différences statistiques peu ou pas significatives. Toutefois, il y a une analyse qui retient l'attention, soit celle portant sur les données du School and Staffing Survey de 1999-2000.

En effet, l'étude qui a rejoint à l'aide d'un questionnaire d'enquête 3250 enseignants débutants du primaire et du secondaire et qui avait pour objectif d'évaluer l'impact de la participation des nouveaux enseignants à différentes activités de formation sur le taux de rétention après une première année d'enseignement montre une corrélation négative significative entre le nombre de composantes du programme d'insertion professionnelle et le taux de roulement du personnel. Par exemple, parmi le groupe d'enseignants qui bénéficiaient du mentorat et participaient à un séminaire pour les nouveaux enseignants, 18,4 %

d'entre eux ont donné des réponses qui laissent à penser qu'ils pourraient quitter la profession dans les années à venir. Pour ceux qui bénéficiaient de trois mesures (ex : le mentorat, la planification en commun et le travail de collaboration), le pourcentage est de 11,8 %. Quand le nombre de mesures est de huit, 7,1% ont des réponses qui peuvent laisser entrevoir la possibilité de quitter l'enseignement. Pour ceux qui ne bénéficiaient d'aucune de ces mesures, le taux grimpe à près de 20 %.

De son côté, McLaughlin (1994) avance que le développement professionnel qui est le plus porteur de sens, se vit en contexte de communautés de pratique ou d'apprentissage (Senge, 1990). La communauté de pratique, telle que nous l'avons définie précédemment, regroupe des enseignants engagés dans une démarche collective de développement et d'approfondissement d'un sujet particulier de la pratique (Nault, 2008), donc en lien direct avec leurs besoins. Le groupe de développement professionnel ou soutien mutuel entre pairs serait aussi la forme de développement professionnel qui aurait l'impact le plus significatif sur les changements de pratique en classe (Joyce et Showers, 1983). Un élément qui est mis en relief dans l'étude de Boyle et coll. (2005). En effet, les enseignants rapportent avoir changé le plus d'aspects dans leur pratique suite à de l'accompagnement (3.52 aspects). Suivent les activités reliées à la recherche (3.42 aspects), les groupes d'étude (3.23 aspects) et les réseaux d'entraide (3.22 aspects). Donc, les enseignants ont changé entre trois et quatre éléments de leur pratique en classe.

En conclusion, tous ces écrits tendent à montrer que certaines modalités seraient plus prometteuses que d'autres, notamment le mentorat chez les nouveaux enseignants, l'accompagnement par un ou des pairs, les groupes de travail et les réseaux d'entraide. Ces types de modalités mettent en évidence l'importance de l'accompagnement, de la collaboration entre les membres de l'équipe-école et le fait qu'elles peuvent se dérouler dans le milieu de travail et sur une période de temps plus ou moins longue.

### 2.2.3 Contenus abordés dans les activités de formation

D'entrée de jeu, traiter de la nature des contenus qui devraient être offerts aux enseignants, surtout aux novices, c'est d'abord être en mesure d'identifier les besoins spécifiques des nouveaux enseignants et les compétences attendues par les milieux qui les accueillent. L'étude de Martineau et Presseau (1999) présentée précédemment apporte un certain éclairage à ce point de vue. Dans cette étude, les enseignants expriment en effet la perception d'avoir besoin de soutien pour les savoirs pédagogiques et de mieux connaître l'évaluation formative et sommative. Les savoirs pédagogiques font référence, dans cette étude, aux stratégies efficaces pour la gestion des comportements et comment susciter la motivation à apprendre des élèves. Dans les autres besoins identifiés dans la littérature, on retrouve la gestion des différences individuelles, les relations avec les parents et l'organisation du travail (Fournier et Marzouk, 2008; Veenman, 1984).

Par ailleurs, Martineau et Presseau (2001) ont mené une autre étude exploratoire, cette fois-ci auprès de six directions d'écoles de la région de Trois-Rivières, avec l'objectif premier d'identifier les compétences attendues chez les nouveaux enseignants. À partir des contenus des entrevues semi-dirigées avec les directions, les chercheurs ont identifié cinq catégories de compétences, allant de la gestion de la classe et de la matière, jusqu'aux compétences éthiques, relations interpersonnelles et travail d'équipe.

C'est sans surprise que la gestion de classe est identifiée comme une compétence attendue par les directions car des difficultés vécues sur ce plan peuvent amener des pertes de contrôle, des problèmes d'indiscipline et une diminution du temps consacré à l'enseignement (Chouinard, 2000; Feiman-Nemser, 2003; Johnson, 1994). Selon Martin et coll. (1994), 83 % des nouveaux enseignants connaissent des difficultés sur ces plans. Ces données vont dans le même sens que les résultats de recensions d'écrits réalisées dans les dernières décennies (Fournier et Marzouk, 2008; Veenman, 1984, 1987). Par ailleurs, Cattonar (2008) relève que la planification et la préparation des cours posent également un défi de taille pour les nouveaux enseignants.

Au regard de ces informations, il apparaît important que les contenus abordés dans un programme d'insertion professionnelle touchent la gestion de classe, la résolution de problèmes vécus en classe, les techniques d'intervention et l'analyse de pratique et les styles d'apprentissage (Martineau et Bergervin, 2008). Pour ceux qui œuvrent dans des écoles de milieux défavorisés, on propose les contenus ci-dessus, mais aussi l'acquisition de connaissances sur la défavorisation et ses implications sur l'enseignement et l'apprentissage, la différenciation avec les clientèles à risque, l'introduction au programme, le développement de compétences en évaluation, la motivation à apprendre des élèves et les approches efficaces avec les parents (Feiman-Nemser, 2003; Haslam et Seremet, 2001; MELS, 2007; Morgan et Kristonis, 2008).

Finalement, les contenus devraient être reliés aux apprentissages que les élèves ont à faire et aborder des disciplines et des habiletés jugées fondamentales (Elmore, 2006; Joyce et Showers, 2002; Hawley et Valli, 1999).

## 2.3 Facteurs qui contribuent à la qualité du développement professionnel

### 2.3.1 Facteurs reliés aux modèles de développement professionnel

À la lumière de tout ce qui a été dit précédemment, il est indéniable que les choix des modalités et des contenus de formation pour une école sont très importants. Ils devraient être faits en tenant compte de certaines caractéristiques de l'environnement socioéducatif mais aussi en considérant certains facteurs ou conditions susceptibles d'en améliorer la portée.

Haslam et Seremet (2001), ont identifié quatre caractéristiques propres à un développement professionnel ayant un impact sur les pratiques des enseignants et par le fait même sur la réussite des élèves. Premièrement, il doit être centré sur l'acquisition et la maîtrise de connaissances disciplinaires et de stratégies d'enseignement qui vont aider les élèves à maîtriser la matière. Les auteurs, quand ils présentent cette caractéristique, font référence à un rapport de recherche paru aux États-Unis (U.S. department of Education's, 1993-94) où il est rapporté que

37 % des enseignants ne maîtrisaient pas la matière qu'ils enseignaient. De plus, il y a plus de chance que les enseignants modifient leurs pratiques quand le développement professionnel se rattache à des apprentissages ou des contenus qu'ils auront à enseigner à leurs élèves (Elmore, 2006). La deuxième caractéristique d'une bonne formation est la présence d'occasions d'apprentissage à l'intérieur des activités de développement professionnel qui collent à la pratique de tous les jours des enseignants avec les élèves (Senge, 1990). C'est un développement professionnel qui reconnaît les activités d'apprentissage informelles où les enseignants partent de situations vécues dans la journée. Il comprend également l'observation en classe par un pair, les groupes de discussion au sein de l'école, le travail dans les comités de l'école qui visent l'amélioration des pratiques et les réseaux pédagogiques. Troisièmement, le développement professionnel doit engager les enseignants et la direction dans une posture d'apprenant et les mettre en position de résolution de problèmes. Selon Sparks et Hirsh (1997) Smith et Rowley (2005), les activités de développement professionnel devraient favoriser un engagement intellectuel, social et émotif des différents acteurs de l'école et favoriser le partage d'expérience, d'idées et de matériel autour de problèmes spécifiques aux apprentissages et à l'enseignement. Quatrièmement, les contenus et les modèles de développement professionnel doivent prendre appui sur la recherche et les pratiques exemplaires (Elmore, 2006).

De plus, si on conçoit que l'apprentissage chez l'adulte est un processus continu de réflexion, d'expérimentation et de discussions, le développement professionnel devrait favoriser l'apprentissage continu et en plus, être le plus congruent possible avec le paradigme de l'apprentissage que l'on retrouve dans le *programme de formation* (Fullan, 1995; Hamel, 2003; Haslam et Seremet, 2001).

La durée du développement professionnel apparaît comme une variable à considérer pour juger de son efficacité (Darling-Hammond, Andree, Richardson et Orphanos, 2008). Dans ce sens, sans être en mesure d'identifier clairement la forme la plus efficace pour l'application et le transfert en classe, Desimone et coll. (2002)

soulignent l'importance de tenir compte de l'intensité, de la durée des activités de développement et des contenus abordés.

De leur côté, Arends et Rigazio-DiGillio (2000) affirment qu'une activité de développement professionnel gagne en efficacité quand elle se poursuit sur plus d'une année. Dans leur étude synthèse, menée dans onze pays membres de L'Asia-Pacific Economic (APEC), les auteurs ont montré que les programmes de développement professionnel pour les nouveaux enseignants qui s'avéraient efficaces étaient continus et se vivaient sur une période de plus de deux ans. Une position qui est aussi partagée par Campanale (2007) qui identifie trois facteurs qui favorisent des changements de pratique, une formation longue, une formation axée sur l'analyse des pratiques et un formateur crédible. Concernant la durée, Campanale affirme que pour qu'une formation continue puisse être efficace, qu'elle modifie les habitudes, elle doit se dérouler sur au moins deux ans, à raison de huit à neuf journées de formation. Pour d'autres auteurs (Andrews et Martin, 2003; Feirman-Nemser, 2003; Wong, 2001), le nouvel enseignant a besoin d'être accompagné, à l'intérieur de groupes de pairs ou de communauté d'apprentissage, sur une période de trois à cinq ans pour être en mesure d'acquérir les compétences nécessaires. Pour sa part, Fullan (1985) affirme qu'il prendrait environ trois ans pour qu'un changement pédagogique ou de pratique acquière une certaine permanence.

Si cela est vrai pour les programmes d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants, il en est de même pour le développement professionnel des enseignants d'expérience (Feirman-Nemser, 2003). Un propos qui s'appuie en outre sur l'étude longitudinale de Boyle et coll. (2004). En effet, la recherche réalisée sur deux ans auprès de plus de 500 enseignants du primaire et du secondaire aux États-Unis (854 la première année et 509 la deuxième) pour analyser l'influence du développement professionnel sur l'enseignement de stratégies d'apprentissage chez les enseignants en anglais, en sciences et en mathématiques, révèle un point intéressant. En effet, les enseignants qui avaient participé à des activités de développement professionnel sur une période de deux ans et ce, avec l'accompagnement par les pairs, avaient changé en moyenne trois à quatre aspects

(3.52) de leurs pratiques d'enseignement, comparativement à moins d'un aspect (0.37) pour ceux qui n'avaient pas reçu d'activités de développement professionnel s'échelonnant sur une période de deux ans.

L'étalement des activités de formation est un autre facteur pouvant influencer les impacts que peut avoir un programme de développement professionnel et ce, tant pour les nouveaux que pour les enseignants d'expérience. La recherche de Gold et Pepin (1987), dans Boyle et coll. (2004), réalisée auprès de plus de 270 enseignants participant à un programme de mentorat de la région de New-York en donne l'exemple. L'objectif de l'étude était de comparer les taux de rétention des enseignants qui avaient bénéficié d'un programme de mentorat avec ceux du groupe témoin qui n'en avait pas. Les résultats ont montré que le taux de rétention chez le premier groupe était significativement plus élevé que pour le deuxième. L'analyse de l'étude montre que les 160 enseignants faisant partie du groupe expérimental et ayant bénéficié du mentorat avaient pu profiter de 66 heures de temps de contact avec leur mentor. Par contre, les auteurs n'amènent pas d'éléments de comparaison avec des programmes de mentorat où le nombre d'heures aurait été moindre. L'argument amené fait simplement valoir que l'intervention ayant démontré des effets était d'une intensité assez importante. Dans ce sens, Joyce et Showers (1983), en se référant à une étude de Sharan et Hertz-Lazarowitz (1982), affirment que les enseignants ont probablement besoin de 15 à 20 démonstrations d'une stratégie en cours de formation et de plus d'une douzaine d'applications dans leur pratique pour user de la stratégie avec compétence.

Les programmes d'insertion professionnelle devraient aussi permettre aux nouveaux enseignants d'aller observer et analyser la pratique d'enseignants d'expérience directement dans la classe, de visiter des classes de démonstration où des enseignants d'expérience peuvent simuler des situations de vie particulières, l'accueil des élèves la première journée par exemple (Andrews et Martin, 2003; Wong, 2002 dans Bergevin et Martineau, 2007). Cela ne peut se faire sans que le milieu offre un accompagnement soutenu allant au-delà de la première année et

travaille à réduire la charge de travail du novice pour lui dégager davantage de temps d'apprentissage (Martineau et Vallerand, 2007).

Le mentorat peut être considéré comme une composante forte de ce type d'accompagnement parce qu'il permet d'apporter un soutien immédiat et qu'il permet d'agir positivement sur la problématique de l'abandon des nouveaux enseignants (Feiman-Nemser, 1999; Martineau et Vallerand, 2006; Ndoreraho et Martineau, 2006). Cette réduction de tâche devrait aussi s'appliquer aux mentors dans les cas où l'école met de l'avant un programme de mentorat. Si cela est impossible, il faudrait penser à offrir du temps compensatoire, tant pour le nouvel enseignant que pour le mentor, ceci afin de faciliter les échanges (Arends et Rigazio-DiGillio, 2000; Martineau et Vallerand, 2007). Toujours au sujet des mentors, plusieurs auteurs affirment qu'ils devraient aussi recevoir de la formation pour les aider à jouer le plus efficacement possible leur rôle d'accompagnateur (Ingersoll et Kralik, 2004; Martineau et Vallerand, 2007; MEQ, 1995). Par exemple, dans un programme de mentorat expérimenté à New-York à la fin des années 80, les mentors recevaient avant le début de l'année scolaire quatre journées de formation, suivis de trois séminaires pendant l'année scolaire (Gold et Pepin, 1987 cités par Boyle et coll., 2005).

Il ressort de l'ensemble de la littérature consultée sur les facteurs associés à l'efficacité du développement professionnel que la continuité sur une période assez longue, l'intensité des activités de développement professionnel, l'ancrage dans la pratique de ce développement professionnel, sont des ingrédients actifs de l'efficacité du développement professionnel. Il semble que ces qualités se retrouvent davantage dans certaines formes de développement professionnel, telles que l'accompagnement, les réseaux d'entraide et les communautés de pratique ou groupes de développement. Ce qui pourrait expliquer la prétendue efficacité de ces formes particulières.

### 2.3.2 Facteurs reliés à l'environnement socioéducatif

Dans la partie qui suit, la réflexion portera sur les relations rapportées entre certaines composantes de l'environnement scolaire et la nature du soutien offert au personnel enseignant (Drago-Serverson, 2002). Une attention particulière sera apportée aux climats relationnels dans l'organisation, les pratiques et le leadership pédagogique de la direction d'établissement et enfin, le développement des adultes dans l'école (Lieberman et Miller, 1986 dans Sparks et Loucks-Horsly, 1989).

#### 2.3.2.1 Les climats relationnels

Dans l'article « Five models of staff development », Sparks et Loucks-Horsly (1989) identifient certains facteurs organisationnels qui ont un impact sur l'efficacité du développement professionnel. Le premier de ces facteurs concerne le climat organisationnel. Plusieurs auteurs, dont Janosz et coll. (1998) et Brunet (2001), se sont intéressés à la qualité du climat scolaire, plus particulièrement au climat relationnel, et pour cause. Le climat, que l'on retrouve dans une organisation telle que l'école et qui résulte de facteurs tels que normes, valeurs et communication, influence le comportement de ces acteurs (Bowen, Chouinard et Janosz, 2004; Brunet, 2001).

Le climat relationnel va donner des indications sur la qualité du respect entre les individus, des interactions et du soutien entre eux. Une école, où le climat relationnel entre les membres du personnel favorise la collaboration, le travail d'équipe et la concertation, pourrait voir le potentiel d'efficacité du développement professionnel qui est donné entre ses murs augmenter considérablement (Little et Fullan, 1982, dans Sparks et Louks-Horsley, 1989). Selon Fullan (1982), le degré de changement des pratiques serait fortement relié au degré d'interactions et de support entre les membres d'une équipe.

Le modèle théorique sur l'environnement socioéducatif de Janosz et coll. (1998) identifie quatre dimensions du climat relationnel, soit : les relations entre élèves, les relations entre les élèves et les enseignants, les relations entre les membres du

personnel et les relations entre les membres du personnel et la direction. Les deux derniers réfèrent tout particulièrement à la capacité d'une organisation à recourir au travail collectif entre professionnels de cette organisation.

#### 2.3.2.2 Leadership et pratiques de gestion de la direction d'école

Dans le modèle théorique de l'environnement socioéducatif de Janosz et coll. (1998), le *leadership de la direction* est intégré, avec le *travail en équipe* et la *vision et engagement*, aux pratiques et attitudes mobilisatrices reliées aux pratiques éducatives du milieu et traite en outre des pratiques de communication et de soutien de celle-ci avec son personnel. Plusieurs recherches montrent l'importance de ce leadership de la direction qui s'exprime en outre par la mise en place de conditions matérielles et organisationnelles pour que les activités de développement professionnel aient lieu et une implication continue dans le processus pour soutenir et appuyer les changements de pratiques qui devraient idéalement en découler (Boucher et L'Hostie, 1997).

Dans ces conditions, on peut penser à des actions menées par la direction pour qu'un budget suffisant soit rendu disponible pour la suppléance et l'achat de matériel. C'est prévoir également des temps de libération et de planification pour le personnel, d'offrir des opportunités de formation en lien avec les priorités d'amélioration dans l'école (Huberman, 1983; Sparks et Loucks-Horsley, 1989). Elle devrait aussi être en mesure de proposer une plus grande flexibilité dans l'horaire, d'avoir et de partager sa vision du développement professionnel, de planifier du temps pour des rencontres d'équipes, des rencontres avec l'ensemble de l'équipe-école, du temps dédié au développement professionnel et à la résolution de problème en groupe-cycle par exemple (Ingersoll, 2002).

En ce sens, la direction peut aussi favoriser que son milieu devienne progressivement une organisation apprenante, un milieu qui favorise une approche de la collaboration et de la concertation pouvant contribuer à augmenter la qualité et les impacts du développement professionnel de ses enseignants. De même, la direction est partie prenante du développement d'une culture de l'insertion

professionnelle dans le milieu (Gimbert et Fultz, 2009). Elle peut favoriser la sensibilisation de l'ensemble de l'équipe-école à l'importance d'une insertion professionnelle de qualité pour ses nouveaux enseignants, en plus de mettre en place les structures nécessaires pour les accueillir convenablement (Cherian et Daniel, 2008; Martineau et Vallerand, 2006).

La qualité du développement professionnel tient aussi à l'importance que la direction et le personnel accordent à celui-ci et à l'amélioration continue des habiletés personnelles, qu'ils favorisent des ateliers de formation jumelées à des échanges informels portant sur des savoirs pratiques, donc qu'il y ait une culture de développement professionnel dans l'école (Daele, 2004; Darling-Hammond, 1998; Joyce et Showers, 1995). Il importe également qu'il y ait une responsabilisation des différents acteurs de l'école (direction enseignants plus particulièrement), qu'ils se préoccupent du suivi et de l'évaluation des objectifs et des moyens (Elmore, 2006). On observe d'ailleurs un plus haut taux de réussite chez les élèves, dans les écoles où les enseignants sont impliqués dans les décisions concernant leur développement professionnel (Harkreader et Weathersby, 1998). Finalement, le milieu doit développer sa capacité de faire une utilisation judicieuse des connaissances, de l'expertise et des ressources pour l'atteinte des objectifs du développement professionnel.

En résumé, le leadership de la direction peut influencer la réalisation d'activités de développement, tout dépendant comment celle-ci contribue par ses actions au développement d'un climat de concertation et de collaboration, et met en place les conditions nécessaires pour soutenir le développement professionnel de tout son personnel de l'école.

#### 2.4 Synthèse sur l'efficacité du développement professionnel en milieu scolaire

Dans cette dernière partie du chapitre traitant du cadre conceptuel entourant le développement professionnel des enseignants et plus particulièrement de celui de ceux qui débutent dans la profession, les principales connaissances s'y rattachant seront reprises, ce qui permettra de proposer une modélisation du sujet traité.

La lecture de nombreux écrits sur le développement professionnel, aura permis de faire le constat que les données de recherche actuelles ne sont pas suffisantes pour statuer définitivement sur l'efficacité d'un modèle de développement professionnel en particulier mais, qu'il y a des tendances fortes. En effet, la recherche montre qu'il y a des formes de développement professionnel qui apparaissent plus porteuses, telles que le mentorat, le coaching par les pairs, l'observation en classe par un pair, les groupes de travail, les réseaux d'entraide et les communautés d'apprentissage (Showers et Joyce, 1996; Wong et Nicotera, 2003). Ces diverses formes de développement professionnel semblent avoir davantage d'impacts sur les pratiques en classe, amenant davantage de changements dans les pratiques des enseignants (Andrews et Martin, 2003; Boyle et coll., 2005; Holland, 2005; Knight et Wiseman, 2005; Morgan et Kristonis, 2008), sans toutefois que l'on puisse statuer définitivement sur cette question, la recherche y étant associée étant encore insuffisante.

Au sujet de l'évaluation des impacts, il est important de souligner que l'angle emprunté pour évaluer le développement professionnel des nouveaux enseignants n'est pas le même que pour l'évaluation de celui qui s'adresse à l'ensemble des enseignants. Beaucoup de recherches qui se penchent sur le développement professionnel ou l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants vont évaluer les impacts de celui-ci sur les taux de rétention ou de persévérance dans la profession. Pour les études portant sur le développement professionnel des enseignants en général, les impacts ont été évalués en fonction des changements de pratiques en classe ou de l'augmentation de la réussite des élèves. Toutefois, plusieurs facteurs peuvent venir expliquer le transfert ou non des connaissances issues des activités de développement professionnel. Yamnill et McLean (2001) ont identifié trois facteurs qui peuvent affecter le transfert : la motivation de l'apprenant à transférer les connaissances dans sa pratique professionnelle, le climat organisationnel dans lequel s'opère ce transfert et enfin, les modalités de transfert.

En plus de ces trois facteurs, il est possible d'en identifier quelques autres, en se centrant sur les caractéristiques des activités de développement professionnel

menées. Il y a en outre la nature des contenus qui sont présentés. Il est dit que ceux-ci doivent être reliés aux apprentissages que les élèves ont à faire et aborder des disciplines et des habiletés jugées fondamentales au regard du programme de formation (Elmore, 2006; Hawley et Valli, 1999; Joyce et Showers, 2002). Les contenus doivent aussi être déterminés sur la base des besoins spécifiques des enseignants. Dans ce sens, si le développement professionnel s'adresse à des enseignants qui débutent dans la profession, il sera pertinent de considérer des sujets tels que la gestion de classe, la planification des apprentissages et la motivation à apprendre des élèves.

Par ailleurs, beaucoup de ces formes de développement professionnel soutiennent la continuité des actions à travers le temps, c'est-à-dire que les activités se déroulent souvent sur plus d'une année et s'étalent sur plusieurs jours (Haslam et Seremet, 2001). On retient également que le développement professionnel est multiforme et qu'il poursuit plus d'un objectif, soit le développement de connaissances théoriques et de connaissances pratiques, mais aussi le développement de pratiques réflexives et collaboratives et enfin, le déploiement de l'identité professionnelle de l'enseignant (Sylla et De Vos, 2010). Les activités qui se déroulent dans le milieu de travail et qui accordent du temps pour la pratique d'habiletés à développer font aussi davantage sens pour les enseignants. Les formes les plus prometteuses sont aussi celles qui privilégient l'accompagnement par les pairs et le travail de collaboration (Elmore, 2006; Hawly et Valli, 1999; Joyce et Showers, 2002, Rand, 2006; Smith et Rowley, 2005).

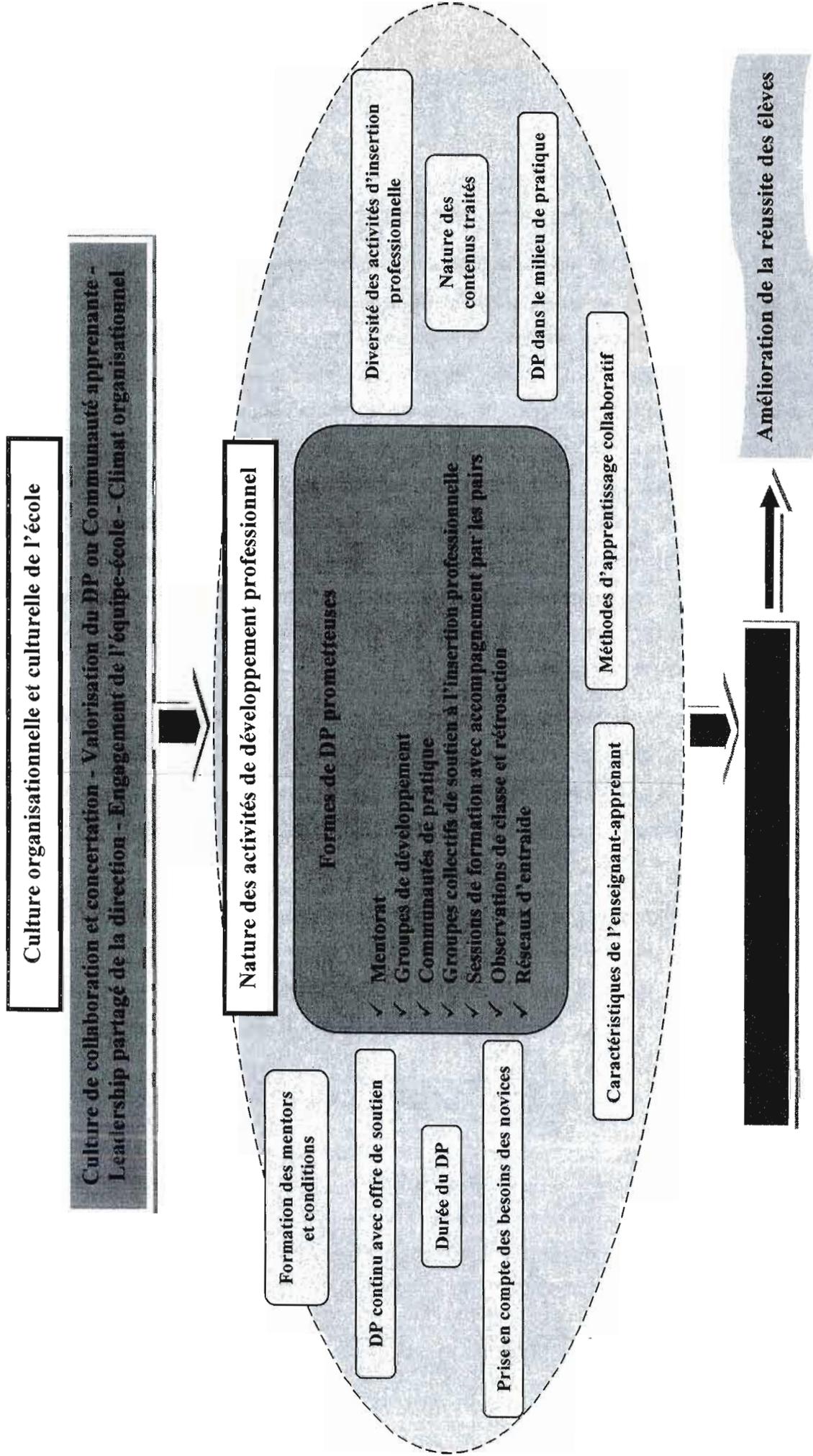
Ces dernières caractéristiques amènent à relever certaines dimensions de l'environnement socioéducatif de l'école qui vont favoriser la tenue ou non de ces formes d'activités de développement professionnel pouvant avoir des impacts sur la persévérance dans la profession, pour les nouveaux enseignants, le changement des pratiques en classe et l'amélioration de la réussite des élèves. Dans ces dimensions, on retrouve le leadership partagé de la direction, le travail en équipe et le climat scolaire. La présence d'un climat relationnel positif entre le personnel et

entre le personnel et la direction donne des possibilités intéressantes pour le travail de collaboration et de concertation entre les différents membres du personnel.

La figure 1 propose une modélisation des différentes dimensions abordées dans le présent chapitre et qui correspond en quelque sorte au cadre conceptuel sur lequel va s'appuyer ce mémoire. Elle montre que la culture organisationnelle et culturelle de l'école, dans laquelle on retrouve en outre les notions de culture de collaboration et de concertation, le type de leadership assumé par la direction, le degré d'engagement de l'équipe-école au plan du développement professionnel et le climat organisationnel, vient influencer sur l'ampleur et la nature des activités de développement professionnel qui sont offertes aux enseignants. Comme cela a été présenté précédemment, la littérature identifie certaines modalités de développement professionnel qui apparaissent plus prometteuses. Dans l'ovale qui entoure cet encadré, on retrouve des facteurs pouvant avoir un impact sur la qualité du développement professionnel.

En terminant, la modélisation montre qu'un choix judicieux des modalités de formation et la prise en compte de certaines conditions pourront mener à une consolidation et une transformation des pratiques et par le fait même, favoriser une plus grande réussite chez les élèves. Il demeure toutefois que le présent mémoire n'ira pas jusqu'à documenter ces deux variables.

Complémentaire à la figure 1, le tableau 2.1 présente une synthèse des formes les plus porteuses du développement professionnel, rapporte les noms des auteurs qui les ont étudiées ainsi que les conditions favorisant leur efficacité par rapport aux changements de pratiques en classe et à une plus grande réussite des élèves.



**Figure 2.1** Facteurs influençant l'efficacité du développement professionnel des nouveaux enseignants

Tableau 2.1 Synthèse des modalités et facteurs associés à un développement professionnel de qualité

<b>Modalités de développement professionnel prometteuses</b>	<b>Auteurs associés à ces modalités</b>	<b>Conditions associées à un développement professionnel de qualité</b>
Sessions de formation avec accompagnement par les pairs	Sparks et Loucks-Horsley (1989) Knight et Wiseman (2005)	Se réalise dans l'école, dans la classe Axées sur les contenus d'apprentissage des élèves Formations et accompagnement sur plus d'une année Nature des contenus traités
Groupes de développement	Joyce et Showers (1983)	Communauté apprenante
Communautés d'apprentissage	Martineau et Vallerand (2007)	Méthodes d'apprentissage collaboratif, la résolution de problème et discussions en groupe (Sylla et De Vos, 2010)
Groupes collectifs de soutien à l'insertion professionnelle	Boyle et coll. (2005)	Climat de concertation et de collaboration (Feirman-Nemser, 2003; Martineau et Messier-Newman, Smith et Ingersoll, 2004)
Réseaux d'entraide		
Accompagnement par les pairs	Desimone (2002)	S'intègre dans un programme d'insertion professionnelle
<ul style="list-style-type: none"> <li>Le mentorat (dans le cas de l'insertion professionnelle)</li> </ul>	Smith et Ingersoll (2004) Vallerand et Martineau (2006)	Climat de concertation et de collaboration (Feirman-Nemser, 2003; Martineau et Messier-Newman, Smith et Ingersoll, 2004)
Observations en classe et rétroactions	Joyce et Showers (1982)	Soutien et formation des mentors (Martineau et Vallerand, 2007) Objets et méthodes d'observation déterminés lors d'une rencontre précédant l'observation en classe

La modélisation, telle que présentée à la figure 1, est originale dans la mesure où elle tient compte de la relation entre culture organisationnelle et culturelle de l'école et nature du développement professionnel offert à l'intérieur de celle-ci, tout en précisant les facteurs qui caractérisent la qualité des pratiques de développement professionnel. Les études recensées ne vont pas jusqu'à expliciter les relations entre culture, pratiques et effets sur les pratiques et la réussite scolaire. Un tel modèle, s'il se vérifie, permettra aux planificateurs et aux formateurs de mieux préparer et mieux adapter leurs pratiques pour soutenir leur personnel ainsi que l'organisation des contenus et des formes de développement professionnel à offrir. Il apparaît donc justifié de débiter une validation d'un tel modèle.

## 2.5 Objectifs généraux et spécifiques de l'étude

Il importe de rappeler que la présente étude poursuit, dans un premier temps, deux grands objectifs. Premièrement, développer une meilleure connaissance des pratiques entourant le développement professionnel à l'intention des nouveaux enseignants; qui ont cours dans les écoles secondaires de milieu défavorisé au Québec. Deuxièmement, voir dans quelle mesure ces pratiques répondent aux attentes des enseignants qui débutent dans la profession. Découlent de ces deux objectifs, les cinq questions spécifiques de recherche suivantes :

- 1) Est-ce que les enseignants débutant dans la profession se voient offrir des contenus de formation que la littérature reconnaît comme importants?
- 2) Est-ce que les enseignants débutant dans la profession se voient offrir des formes d'activités de développement professionnel reconnues efficaces par la littérature?
- 3) Est-ce que les écoles secondaires offrent des contenus ou des activités de développement professionnel que les enseignants qui débutent dans la profession jugent importants?

- 4) Quel est le niveau de satisfaction des enseignants débutant dans la profession par rapport aux contenus et aux formes de développement qu'ils reçoivent?
- 5) Est-ce qu'ils ont la perception que le développement professionnel qui leur est offert est adapté à leur pratique?

Le cadre conceptuel, développé dans ce chapitre, présente divers éléments permettant de formuler une troisième question générale, soit de vérifier de façon exploratoire l'existence de relations, présupposées par le modèle, entre différents facteurs de la culture organisationnelle et culturelle de l'école et la nature de l'offre de développement professionnel que celle-ci offre à ses enseignants. Il en découle les quatre questions spécifiques suivantes :

- 1) Existe-t-il une relation entre le climat relationnel et le leadership de la direction d'une part, et la nature de l'offre de développement professionnel aux enseignants d'autre part?
- 2) Existe-t-il une relation entre le climat relationnel et le leadership de la direction d'une part, et le degré d'adéquation des activités de développement professionnel avec les besoins spécifiques des nouveaux enseignants et d'autre part?
- 3) Existe-t-il une relation, d'une part entre le climat relationnel et le leadership de la direction et d'autre part le taux de satisfaction des enseignants débutant dans la profession et ce en fonction des contenus et des formes de développement qu'ils reçoivent?
- 4) Existe-t-il une relation entre le type de climat relationnel et le leadership de la direction d'une part, et la perception des nouveaux enseignants sur l'évaluation qu'ils font du développement professionnel qui leur est offert d'autre part?



## CHAPITRE III

### MÉTHODOLOGIE

Le troisième chapitre de ce mémoire est consacré à la présentation de la démarche méthodologique qui permettra de répondre aux questions de recherche présentées dans le chapitre précédent. Il s'agit d'une étude descriptive et corrélative de type quantitatif utilisant des données recueillies dans le cadre d'une autre étude. Il s'agit donc d'une étude d'analyse secondaire de données.

Ce projet de mémoire utilise les données recueillies dans le cadre de l'évaluation de la Stratégie d'intervention *Agir autrement* (SIAA) 2002-2008. Ces données, quoique recueillies pour des fins autres que de répondre aux questions de recherche du présent mémoire permettent toutefois d'y apporter des éléments de réponse. En effet, dans le cadre de cette évaluation, des données ont été recueillies sur le développement professionnel des enseignants ainsi que sur certaines des variables culturelles et organisationnelles.

Brièvement, la SIAA se définit comme une stratégie de changement qui a pour but de réduire les effets des inégalités sociales sur la réussite scolaire des élèves issus des milieux défavorisés et d'améliorer leur réussite scolaire et éducative (Janosz et coll., 2010). Dans le cadre de cette stratégie, 196 écoles secondaires accueillant les élèves des milieux défavorisés du Québec ont été appelées, entre 2002 et 2008, à s'engager dans une démarche structurée et rigoureuse pour accroître leur potentiel éducatif pour ainsi mieux répondre aux besoins de leurs élèves.

#### 3.1 Participants

Le questionnement sur les types de développement professionnel qui sont offerts dans les écoles au Québec touche l'ensemble des enseignants, du préscolaire au secondaire en passant par le primaire, tous champs disciplinaires confondus.

Toutefois, l'échantillon est composé spécifiquement d'enseignants du régulier oeuvrant à l'ordre secondaire au premier et deuxième cycle, en milieu défavorisé.

La banque de données utilisées pour ce mémoire est composée des enseignants de 59 écoles secondaires publiques francophones qui ont répondu à au moins un des trois questionnaires présentés plus loin dans le texte. Au total, 3250 enseignants composent cet échantillon. Notons que ces 59 écoles proviennent d'un échantillon d'écoles plus large. Les 59 écoles retenues sont les écoles francophones d'un échantillon de 66 écoles, représentatif des écoles secondaires publiques francophones et anglophones du Québec de milieux défavorisés (rang 8, 9 ou 10 à l'échelle de l'indice de milieux socio économiquement défavorisés du MELS) en 2002-2003. Cet échantillon a été obtenu à partir d'une sélection aléatoire à double stratification en fonction de leur localisation et de leur taille, parmi les 196 ciblées par la SIAA.

En 2002-2003, l'échantillonnage a mené à la sélection de 70 écoles, mais au cours des années d'évaluation de ce projet, quatre des écoles ont fusionné avec d'autres écoles échantillonnées. En 2006-2007, année de référence pour les données utilisées dans le cadre du présent mémoire, l'échantillon était de 66 écoles, dont 56 étaient francophones et 10 anglophones. Le détail de l'échantillonnage 2002-2003 est présenté dans le tableau 3. Le choix de retenir seulement l'échantillon du secteur francophone vient du fait qu'on observe des différences contextuelles et culturelles significatives au plan organisationnel entre les écoles francophones et anglophones et qu'il aurait été difficile de traiter de la même façon les réponses des enseignants issus des deux communautés linguistiques.

Tableau 3.1 Échantillon des 70 écoles SIAA selon la localisation et la taille en 2002-2003

Localisation	Taille des écoles SIAA			
	Petite	Moyenne	Grande	Total
Rural	9	4	1	<b>14</b>
Urbain	1	4	17	<b>22</b>
Capitale de région, agglomération et ville	2	12	20	<b>34</b>
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>20</b>	<b>38</b>	<b>70</b>

### 3.2 Variables étudiées

Dans les lignes qui suivent, les différentes variables à l'étude seront décrites.

#### *Expérience professionnelle des enseignants*

L'expérience professionnelle des enseignants est déterminée à partir du nombre d'années d'exercice à l'ordre d'enseignement secondaire. Cette variable servira à identifier d'une part les enseignants qui sont en insertion professionnelle (0-3 ans d'expérience à l'ordre d'enseignement secondaire) et ceux plus expérimentés (4-6 ans et sept ans et plus). Le groupe des enseignants ayant 4 à 6 ans d'expérience sera traité à part de ceux ayant sept ans et plus pour tenir compte de particularités possibles d'avec le groupe des 0-3 ans. Il est toutefois important de souligner le manque de consensus dans la littérature au regard des groupes d'expérience, tels que définis dans ce mémoire. Le point a déjà été soulevé dans la partie 2.1.3.

#### *Modalité (forme)*

Cette variable réfère au type d'activités de développement professionnel auxquelles les répondants ont participé ou qui ont été offertes dans leur école. Dans

les formes de développement professionnel proposées dans l'un des questionnaires utilisés (QIP), on retrouve en outre l'accompagnement individualisé par un pair, les groupes d'échange et les formations de groupe.

#### *Contenu*

Les contenus font référence aux thématiques abordées dans les diverses activités de développement professionnel auxquelles les enseignants ont participé. Des exemples de ces contenus : la gestion de classe, la motivation à apprendre chez les élèves, la lecture en milieu défavorisé.

#### *Durée*

Il s'agit de la période de temps consacrée aux activités de développement professionnel, à savoir le nombre d'heures, de journées, de mois ou d'années.

#### *Intensité*

L'*intensité* réfère à la fréquence des activités. Par exemple, est-ce que le nouvel enseignant qui bénéficie d'une mesure d'accompagnement par des pairs à des rencontres toutes les semaines, une fois par mois ou sur demande? Il est possible de voir un exemple de question qui permet de traiter cette variable au tableau 5.

#### *Leadership de la direction d'école :*

Le *leadership de la direction* sera opérationnalisé par les perceptions du personnel enseignant sur différentes pratiques de la direction, telles que : le soutien apporté aux membres du personnel, les actions pour favoriser la collaboration entre les membres du personnel, l'ouverture face aux idées nouvelles, des attentes claires face au personnel, le partage d'une vision de l'avenir de l'école et le soutien aux projets mobilisateurs (Janosz et coll., 1998).

#### *Travail en équipe*

La variable *travail en équipe* touche les habitudes de coopération et de collaboration entre les membres du personnel de l'école (Janosz et Bouthillier, 2007). Elle va chercher les perceptions du personnel sur leur implication dans des

comités de travail, sur l'implication et la participation des autres à ces comités, mais aussi aux prises de décisions.

### *Climat scolaire*

Le cadre théorique du modèle de l'environnement socioéducatif de Janosz et coll. (1998) présente cinq types de climat, soit : le climat relationnel, le climat de sécurité, le climat de justice, le climat éducatif et enfin, le climat d'appartenance. En fonction de la modélisation proposée dans le chapitre précédent, seul le climat relationnel sera considéré. Celui-ci comprend quatre dimensions, soit : les relations entre les élèves, les relations entre les élèves et le personnel, les relations entre le personnel et entre le personnel et la direction. De celles-ci, seules les deux dernières seront utilisées puisque nos questions de recherche s'intéressent aux relations qu'il peut y avoir entre le climat relationnel entre le personnel et les types d'activités et de contenus de développement professionnel que les enseignants reçoivent.

### 3.3 Instruments

Les données, au regard des variables présentées précédemment, ont été recueillies à partir de trois questionnaires, soit : le Questionnaire sur le vécu professionnel (QVP) et pédagogique des enseignants (Chouinard, Janosz, Bélanger, Cartier et Roy, 2006), le Questionnaire sur l'implication professionnelle (QIP) dans la stratégie d'intervention *Agir autrement* (Bélanger, Janosz, Lévesque et Chouinard, 2006) et le Questionnaire sur l'environnement socioéducatif (QES) pour les membres du personnel (Janosz, 2004). Le QVP et le QIP traitent tous les deux du développement professionnel des enseignants mais l'angle diffère. Le QIP donne des informations sur ce que les enseignants ont reçu comme développement professionnel (contenus, modalités, durée, étalement et appréciation) tandis que le QVP permet d'évaluer les perceptions des enseignants sur l'importance de se faire offrir, en terme de contenus et de formes de développement professionnel.

Les variables *expérience professionnelle, modalité, contenu, durée et intensité*, ont été traitées à partir du QVP et du QIP, tandis que les variables *climat relationnel, leadership, travail en équipe et vision et engagement* sont traitées à l'aide du QES. Les trois questionnaires s'adressent à l'ensemble du personnel de l'école.

Le premier instrument, le **Questionnaire sur le vécu professionnel et pédagogique des enseignants** (QVP) est un outil développé dans le cadre du processus d'évaluation de la Stratégie d'intervention Agir autrement, pour mesurer chez les personnels de l'école, leurs perceptions des retombées de la SIAA sur leurs pratiques professionnelles et d'apprécier le niveau de base afin de contrôler ces variables dans les analyses d'effets (voir annexe 1).

Le questionnaire est composé de 158 questions fermées se répondant à partir d'échelles de type Likert (le nombre de points varie selon les sections), regroupées à l'intérieur de 11 sections : renseignements sur le (la) répondant (e), satisfaction sur le plan professionnel, votre opinion sur la réussite scolaire, vos pratiques pédagogiques, évaluation des apprentissages, le climat d'apprentissage, collaboration école-famille, stratégies de différenciation, votre développement professionnel et enfin, prise de connaissance des données issues de la recherche. La passation du questionnaire se faisait sur une base volontaire. Au regard des variables *expérience professionnelles, modalité et contenu*, 30 questions ont été retenues.

On retrouve toutes ces questions à l'intérieur des sections 1 et 10. Trois questions de la section 1 ont été retenues afin de connaître l'âge du répondant, son expérience professionnelle ainsi que le type de classe où il enseigne (classe ordinaire, adaptation scolaire, classe enrichie, etc.). Concernant la section 10, les 27 questions avec échelle de type Likert à quatre points (pas important, peu important, assez important et très important) ont été retenues pour connaître l'importance que le répondant accorde à 19 thèmes de formation et à huit types d'activités de développement professionnel. Le tableau 4 présente des exemples de ces questions et l'échelle de réponses correspondante, la section et les variables auxquelles elles sont associées. Puisque pour ces deux sections, il ne s'est agi que d'analyses

portant sur les items et non sur des échelles, aucune analyse psychométrique, dont le alpha, n'a été réalisée. L'ensemble du questionnaire est à l'annexe 1 du présent mémoire.

Tableau 3.2 Exemples de variables et de questions retenues du QVP

<b>Questionnaire sur le vécu professionnel et pédagogique</b>		
<b>Variables</b>	<b>Section</b>	<b>Exemples de questions</b>
Expérience professionnelle	1	<p>Quel âge avez-vous? (20 à 25 ans, 26 à 30 ans, etc.)</p> <p>Depuis combien de temps travaillez-vous à l'ordre d'enseignement secondaire (moins d'un an, 1 à 3 ans, 4 à 6 ans, 7 à 10 ans, etc.)</p> <p>Dans quel type de classe enseignez-vous présentement?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Classe ordinaire</li> <li>• Adaptation scolaire</li> <li>• Classe enrichie</li> </ul>
Forme	10	<p>Jusqu'à quel point jugez-vous que les types d'activités suivants sont adaptés pour soutenir un développement professionnel qui influence vos pratiques en classe? (pas du tout, peu, assez, beaucoup)</p> <p>143. Groupes d'échange avec d'autres écoles (réseautage)</p> <p>147. Formations de groupe</p>
Contenu	10	<p>En général, jusqu'à quel point trouvez-vous important de vous faire offrir des occasions de développement professionnel sur les thèmes suivants, dans le but d'accroître la réussite des élèves? (pas important, peu important, assez important, très important)</p> <p>122. La lecture en milieu défavorisé.</p> <p>123. La motivation des élèves à apprendre (en classe).</p>

Le deuxième instrument de mesure, le **Questionnaire sur l'implication professionnelle dans la stratégie d'intervention Agir autrement** (QIP), fournit des données pour les variables suivantes : les formes, les contenus, la durée et

l'intensité des activités de développement professionnel. Le *Questionnaire sur l'implication professionnelle* (2006) propose deux versions, l'une pour les enseignants, l'autre pour le personnel non enseignant (professionnels, personnel de soutien...) et fournit des données sur l'information reçue, l'état de situation sur la mobilisation, l'adhésion, l'implication et la participation du personnel à la stratégie. De même, il permet de rendre compte de la vision de l'ensemble du personnel de l'école, plutôt qu'un groupe en particulier. Dans le cadre du présent mémoire, seule la version destinée aux enseignants a été retenue (voir annexe 2).

Le questionnaire renferme 173 questions fermées, se répondant à partir d'échelles de type Likert de quatre à huit points, regroupées dans cinq sections : Renseignements sur le répondant (I); Vous et la stratégie d'intervention *Agir autrement* (II); Le contenu de votre développement professionnel (III); Le type d'activités de développement professionnel (IV) et L'utilisation des connaissances issues de la recherche (V). Tout comme pour le Questionnaire sur le vécu professionnel, la passation de ce questionnaire se faisait sur une base volontaire. Au regard des variables étudiées dans ce mémoire, seulement les données des sections I, III et IV sont retenues. Il n'y a pas d'alpha pour ce questionnaire, aucune échelle ou facteur n'ayant été compilé à partir des données du questionnaire.

Dans la section ***Le contenu de votre développement professionnel***, les 40 questions ont été retenues, permettant de connaître d'une part, pour les 20 premières questions les contenus de développement professionnel qui ont été offerts aux répondants durant la dernière année. Chacune de ces 20 questions avait exactement le même format. Chaque question concernait spécifiquement un contenu de développement professionnel. Pour ce dernier, le répondant devait d'abord dire s'il avait participé, depuis mai 2005, à des activités portant sur le thème spécifique de la question (avoir eu une activité de développement professionnel sur des sujets concernant le personnel débutant par exemple). Si la réponse était négative, il passait à la question suivante qui portait sur un autre thème. Si la réponse était positive, il devait alors décrire plus précisément cette expérience de développement professionnel en répondant à trois questions supplémentaires, soit

une question sur le nombre d'heures de cette activité, une autre sur la fréquence de celle-ci (à savoir sur combien de jours était étalé ce nombre d'heures) et sur l'appréciation des retombées immédiates de l'activité sur leurs pratiques (est-ce que les apprentissages faits dans le cadre de ces activités vous ont permis d'améliorer votre pratique professionnelle en classe?).

Finalement, les 20 dernières questions de cette section visent davantage à saisir la perception des répondants quant à l'importance qu'ils accordent aux différents contenus de développement professionnel abordés dans les questions précédentes (en général, jusqu'à quel point trouvez-vous important de vous faire offrir des occasions de développement professionnel sur les thèmes suivants, dans le but d'accroître la réussite des élèves?).

La section IV du QIP aborde les **types d'activités de développement professionnel** (questions 98 à 134) auxquels le répondant a participé. Les sept premières questions, toutes ayant la même forme, touchaient de façon spécifique un type d'activités de développement professionnel. Le répondant devait d'abord dire s'il avait participé depuis mai 2005, à une activité prenant la forme décrite dans la question. Si la réponse était négative, le répondant passait à la question suivante portant sur un autre type d'activité. Si la réponse était positive, il devait alors décrire plus précisément cette expérience de développement professionnel en répondant à trois questions supplémentaires, soit une question sur le nombre d'heures de ce type d'activité, une autre sur la fréquence de celui-ci (à savoir sur combien de jours était étalé ce nombre d'heures) et sur le degré de satisfaction d'avoir participé à ce type d'activité (jusqu'à quel point êtes-vous satisfait d'avoir participé à ce type d'activité?).

Les six questions suivantes vont chercher les perceptions du répondant quant au caractère adapté ou non des différents types d'activités de développement professionnel que l'on retrouve dans les sept premières questions (jusqu'à quel point jugez-vous que les types d'activités suivants sont adaptés pour soutenir un développement professionnel qui influence vos pratiques en classe?). L'échelle de réponse est de type Likert à quatre points (pas du tout, peu, assez et beaucoup).

Le questionnaire ne va toutefois pas chercher la perception du répondant au regard des formations de groupe.

Les neuf questions suivantes, soit 111 à 119, visent essentiellement à connaître l'implication de différents acteurs dans l'organisation et la réalisation d'activités de développement professionnel. Dans ces acteurs, on retrouve en outre la direction ou direction adjointe, un enseignant ou un professionnel de l'école, une personne de la commission scolaire ou de la direction régionale. Pour cette partie, l'échelle de réponse est de type Likert à cinq points (pas du tout, peu, assez, beaucoup, ne sais pas).

Finalement, les 11 dernières questions de cette section visent à saisir la perception du répondant de différentes conditions qui ont ou auraient pu faciliter la participation de ce dernier à des activités de développement professionnel. L'échelle de réponse est de type Likert à cinq points (pas du tout, peu, assez, beaucoup, ne s'applique pas).

Pour les variables *leadership de la direction*, *travail en équipe* et *climat relationnel*, les données sont tirées de la version destinée aux membres du personnel du **Questionnaire sur l'environnement socioéducatif** (QES) de Janosz (2004). Cet outil d'évaluation prend ses assises sur le modèle théorique de l'environnement socioéducatif de Janosz et coll. (1998). L'outil mesure les perceptions du personnel, au regard des différents climats scolaires, des pratiques éducatives et de gestion, des problèmes perçus et vécus (Janosz, Thiebaud, Bouthillier et Brunet, 2005). Le questionnaire sert, d'une part à évaluer certaines caractéristiques de cet environnement et, d'autre part, à soutenir le milieu dans la planification et l'évaluation de ses pratiques éducatives et organisationnelles (voir annexe 3).

Le modèle de l'environnement socioéducatif, dans une perspective développementale, écologique et systémique, met en relief le lien étroit entre le potentiel d'adaptation et le potentiel éducatif de son environnement. Il est constitué de trois composantes, soit le climat scolaire, les pratiques éducatives et organisationnelles et les problèmes scolaires et sociaux.

Le questionnaire (voir annexe 3), de nature autorévéelée, existe sous quatre versions, celles des élèves et des membres du personnel, et ce, pour les ordres d'enseignement primaire et secondaire. Dans le cadre de ce mémoire, seule la version destinée aux enseignants du secondaire a été utilisée. Elle comporte 208 questions, regroupées à l'intérieur de dix sections qui ont pour titre le thème abordé. Cette version du QES utilise une échelle de réponse, pour les énoncés de réponse 9 à 156, de type Likert à six points (totalement d'accord, assez d'accord, un peu d'accord, un peu en désaccord, assez en désaccord et totalement en désaccord). Pour les énoncés dont le libellé est à la négative, la codification est inversée. Au regard des variables étudiées, les questions ont été tirées des sections I, VI et VII.

Dans la section VI, **L'organisation de votre école** (questions 80 à 112), 13 questions ont été retenues afin d'être en mesure de connaître les perceptions des répondants concernant les échelles *travail en équipe* et *leadership et gestion de la direction*. Ces deux échelles se retrouvent seulement dans le questionnaire pour les membres du personnel. L'échelle *travail en équipe* (85 à 88) est composée de quatre questions qui vont chercher les perceptions du répondant au regard des temps de travail en équipe, du partage de matériel de travail, du travail en individuel et de la coopération (ex : Dans votre école, diriez-vous que les membres du personnel coopèrent volontiers entre eux?). Pour l'échelle *leadership et style de gestion de la direction* (104 à 112), les questions vont chercher les perceptions concernant des pratiques de la direction ayant trait au soutien, à la communication et au contrôle (ex; la direction cherche à tout contrôler dans l'école).

La section VII, **Le climat à l'école** (questions 113 à 159), relève les perceptions du personnel au regard des différents climats scolaires, à travers les huit échelles suivantes : climat éducatif, climat de justice, climat de sécurité, climat d'appartenance, relations entre les élèves, entre les élèves et les membres du personnel, entre le personnel et entre le personnel et la direction. Pour les besoins de ce mémoire, seules les données des deux dernières échelles seront regardées. Pour chacune de ces échelles, quatre questions ont été retenues. À l'échelle *relations entre le personnel* (125 à 128,  $\alpha=0,85$ ), les questions abordent le plaisir

ensemble, la chaleur des relations, le dénigrement et le respect (ex : Dans votre école, diriez-vous que les membres du personnel ont du plaisir ensemble?).

Pour les relations entre le personnel et la direction (129 à 132,  $\alpha=0,92$ ), les questions relèvent les perceptions du répondant concernant le type de relations entre le personnel et la direction, au type d'entente entre ceux-ci et à la facilité ou non d'échanger ou de discuter avec la direction (ex : Dans votre école, diriez-vous que les membres du personnel ne s'entendent pas très bien avec la direction?).

La démarche de validation de ces échelles montre qu'elles ont de bonnes propriétés psychométriques. Au regard des différentes échelles, la fidélité de ces indicateurs est excellente et la validité de construit et de contenu de ceux-ci a également été documentée dans des études antérieures (Janosz et Bouthillier, 2007). Pour la fidélité, l'Alpha de Cronbach varie de 0,85 à 0,92 et le coefficient de congruence varie de 0,997 à 0,999. Pour la validité, les analyses factorielles confirmatoires montrent l'existence des construits distincts et les relations supposées entre les construits du questionnaire.

En guise de synthèse pour cette partie, le tableau 5 présente les questions de recherches avec des exemples de questions des différents questionnaires présentés précédemment.

Tableau 3.3 Présentation d'exemples de questions des questionnaires correspondant aux questions spécifiques de recherche

Questions spécifiques de recherche	Questionnaires	Questions des questionnaires
Est-ce que les enseignants débutant dans la profession se voient offrir des activités de développement professionnel reconnues efficaces par la littérature?	QIP	Depuis mai 2005, avez-vous participé à une ou des activités de développement professionnel prenant la forme de soutien et d'accompagnement? Si oui, combien d'heures estimez-vous avoir consacrées à ce type d'activité?
Est-ce que les enseignants débutant dans la profession se voient offrir des contenus de formation que la littérature reconnaît comme important?	QIP	Depuis mai 2005, avez-vous participé à des activités de développement professionnel portant sur la gestion de classe? Si oui, combien d'heures estimez-vous avoir consacrées à ce type d'activité?
Quel est le niveau de satisfaction des enseignants débutant dans la profession par rapport aux contenus et aux formes de développement qu'ils reçoivent?	QIP	En fonction de vos besoins et de ceux de votre école, quel est votre degré d'appréciation face aux activités de développement professionnel auxquelles vous avez participé?
Est-ce qu'ils ont la perception que le développement professionnel qui leur est offert est adapté à leur pratique?	QIP	Est-ce que les apprentissages faits dans le cadre de ces activités vous ont permis d'améliorer votre pratique professionnelle en classe?
Est-ce que les écoles secondaires offrent des contenus ou des activités de développement professionnel que les enseignants qui débutent dans la profession jugent importants?	QVP	En général, jusqu'à quel point trouvez-vous important de vous faire offrir des occasions de développement professionnel sur les thèmes suivants, dans le but d'accroître la réussite des élèves? La lecture en milieu défavorisé? La motivation des élèves à apprendre (en classe)?
Existe-t-il une relation entre le climat relationnel et le leadership de la direction et la nature de l'offre de développement professionnel aux enseignants?	QES	La direction et les membres du personnel ont du plaisir ensemble La direction encourage la collaboration entre les membres du personnel

### 3.4 Procédures

Les procédures pour distribuer les questionnaires sont quelque peu différentes selon qu'il s'agit du QVP, du QIP et du QES. De façon générale, dans tous les cas, la distribution des questionnaires était effectuée par un membre du personnel de l'école, « l'agent de liaison », un intervenant qui avait le mandat de faire le lien entre son milieu et l'équipe d'évaluation de la Stratégie *Agir autrement* et de distribuer les questionnaires auprès des différents personnels. Cette personne procédait à la distribution des questionnaires à l'aide d'une grille d'identification fournie par l'équipe de recherche. Elle se chargeait également de récupérer les questionnaires complétés et de les retourner par la Poste à la coordonnatrice de l'équipe de recherche attitrée à cette école. Dans le cas du QES, il était aussi possible de recourir à la version Web du questionnaire, distribuée par la GRICS, société privée responsable de sa distribution.

Le **QVP** a été administré à trois reprises, soit en 2003-2004, 2004-2005 et 2006-2007. Les enseignants répondaient au questionnaire sur une base volontaire. Pour les besoins de ce mémoire, seules les données du questionnaire des enseignants de 2006-2007 seront traitées. Cette version a été passée à l'automne 2006 et le personnel avait environ trois semaines pour le compléter. Une fois qu'ils étaient récupérés par l'équipe de recherche, les questionnaires étaient saisis par numérisation et transférés pour être traités par le progiciel SPSS.

De même, le **QIP** a été administré aux différents membres du personnel des écoles en 2005-2006 et 2006-2007. La réponse au questionnaire se faisait également sur une base volontaire. Le questionnaire était distribué avec une enveloppe non identifiée pour le retour. Le répondant avait environ trois semaines pour le compléter. À la fin du délai, l'agent de liaison SIAA ramassait les enveloppes, scellées, pour ensuite les faire parvenir à l'équipe d'évaluation de la SIAA. Pour la présente étude, seules les données du questionnaire administré en 2006-2007 seront traitées. La passation de ce questionnaire s'est faite entre mi-février et mi-avril 2007.

Il est important de noter que les réponses personnelles des répondants ne faisaient pas l'objet d'analyses individuelles. Aussi, ce sont les mêmes écoles qui ont rempli les QVP et QIP, à l'exception de l'une d'elles qui a répondu au QIP seulement. Tout comme pour le QVP, les questionnaires faisaient l'objet d'une numérisation et étaient transférés pour être traités par le progiciel SPSS.

Enfin, le **QES** a été distribué aux différents membres des personnels des écoles échantillonnées à la fin de l'automne 2006. Tous devaient répondre au questionnaire lors d'une rencontre spéciale ou selon leurs disponibilités à l'intérieur d'un intervalle de temps déterminé à l'avance. Il était favorisé que l'ensemble du personnel puisse compléter le questionnaire en même temps, pour éviter que des répondants remplissent le questionnaire et aient vécu des événements particuliers que d'autres n'auraient pas vécus avant de répondre au même questionnaire. La première page du QES contenait un texte explicatif. Il y était mentionné que les résultats étaient anonymes et rapportés que pour des groupes de répondants. Les consignes indiquant la procédure à suivre sont présentes tout au long du questionnaire. Par la suite, les questionnaires version papier étaient renvoyés, pour la plupart, par Poste Canada à l'équipe d'évaluation pour la saisie des données. Pour la version électronique, les répondants remplissaient le questionnaire directement sur le site web de la Gestion du Réseau informatique des Commissions Scolaires (GRICS), à partir d'un poste de l'école. Celle-ci retournait par la suite à l'équipe d'évaluation SIAA les informations collectées.

Notons enfin que dans un souci de confidentialité, l'identification de tous les questionnaires (QVP, QIP et QES) se faisait avec des codes à barres selon des numéros de série.

### 3.5 Considérations éthiques

Les données traitées dans le présent projet de recherche sont issues des banques de données de l'équipe d'évaluation de la SIAA, tirées d'une vaste étude longitudinale visant à évaluer la mise en œuvre et les impacts de la Stratégie d'intervention *Agir autrement*. L'étude longitudinale a reçu l'approbation du comité

d'éthique du MELS (voir certificat d'éthique à l'annexe 4). Par conséquent, il est entendu que le présent projet de recherche respecte les grands principes éthiques soulignés par l'organisme qui subventionne l'étude.

Les questionnaires QVP et QIP sont composés tous les deux d'une page frontispice où il est dit que les réponses du répondant vont demeurer confidentielles et que les banques de données ne pourront à la fois comporter le nom de celui-ci et ses réponses. Aussi, le document fait mention qu'une copie des banques de données sera envoyée au mandataire, mais sans la possibilité d'identifier le répondant. Enfin, il est rappelé que le répondant complète le questionnaire sur une base entièrement volontaire, qu'il n'a aucune obligation de répondre à celui-ci, en tout ou en partie.

## Chapitre IV

### RÉSULTATS

Le quatrième chapitre présente des résultats qui fournissent des éléments de réponse aux questions posées dans le chapitre II. Dans un premier temps, une brève description sera faite des enseignants ayant répondu aux différents questionnaires de cette étude. Dans un deuxième temps, une analyse descriptive des formes et des contenus d'activités de développement professionnel sera faite en fonction de leur importance perçue, des taux de participation, l'appréciation des enseignants des retombées des activités sur leurs pratiques en classe et enfin, de la durée des activités et de leur étalement. Finalement, une analyse exploratoire portant sur les relations entre certaines variables de l'environnement socioéducatif et la présence et la nature de l'offre de développement professionnel en milieu scolaire sera proposée.

#### 4.1 Répondants aux différents questionnaires

Au total, 3285 enseignants ont répondu à au moins un des questionnaires utilisés dans ce mémoire. Plus particulièrement, 2448 ont répondu au QVP (taux de réponse de 73%), 2176 au QIP (taux de réponse de 69%) et 2565 ont répondu au QES (taux de réponse de 75%). Neuf cent vingt-neuf enseignants ont répondu à un seul questionnaire, 808 à deux et 1548 à trois. Des 3285 répondants, 60,7% étaient de sexe féminin (n=2415), 22,5% avaient trois ans et moins d'expérience (n=485), 17,8% avaient entre quatre et six ans d'expérience (n=385) et 59,8% avaient sept ans et plus d'expérience professionnelle (n=1292).

#### 4.2 Importance perçue des contenus et des formes de développement professionnel

La partie qui suit présente d'abord les résultats portant sur l'appréciation des enseignants des écoles secondaires de l'importance des différents contenus proposés dans les activités de développement professionnel sur l'amélioration de la réussite des élèves. La suite fait état des perceptions des enseignants quant à

l'influence que les différentes formes de développement professionnel peuvent avoir sur leurs pratiques en classe.

#### 4.2.1 Appréciation des contenus au regard de l'amélioration de la réussite des élèves

Le tableau 4.1 présente de façon détaillée l'appréciation, chez les enseignants du secondaire, de l'importance accordée aux différents contenus des activités de développement professionnel pour améliorer la réussite de leurs élèves. Il s'agit de moyennes d'échelle du QVP en fonction de l'expérience professionnelle des répondants. On retrouve également dans le tableau 6 les écarts types et le nombre de répondants aux questions. Afin de vérifier les différences de moyennes en fonction de l'expérience professionnelle, 19 analyses de variance (Oneway) ont été réalisées en prenant comme variable dépendante respectivement l'appréciation de l'importance accordée à chaque contenu et comme variable indépendante l'expérience professionnelle. Lorsque le test ressort statistiquement significatif avec un seuil d'erreur alpha de 5%, un test post-hoc SNK est réalisé afin de vérifier entre quelles catégories d'expérience professionnelle se situe la différence de moyenne. -

Tableau 4.1 Moyennes, écarts types et nombre de répondants aux échelles d'appréciation de l'importance des différents contenus de développement professionnel pour accroître la réussite des élèves, en fonction de l'expérience professionnelle des enseignants au secondaire

<i>Contenus des activités du développement professionnel</i>	<i>Expérience professionnelle à l'ordre secondaire</i>			
	0-3 ans	4-6 ans	7 ans +	Total
	Moy	Moy	Moy	Moy
	(ÉT)	(ÉT)	(ÉT)	(ÉT)
	N	N	N	N
Motivation des élèves à apprendre (en classe)	3,65(b) (0,535) 522	3,61(b) (0,53) 434	3,53(a) (0,60) 1436	3,57 (0,58) 2392
Élèves présentant des difficultés de comportement	3,53(a) (0,59) 520	3,40(b) (0,61) 433	3,25(c) (0,75) 1435	3,34 (0,70) 2388
Matières que vous enseignez	3,49 (0,66) 520	3,44 (0,73) 435	3,41 (0,71) 1433	3,44 (0,71) 2388
Pratiques pédagogiques adaptées, diversifiées	3,46(a) (0,59) 519	3,37(b) (0,65) 434	3,32(b) (0,67) 1433	3,36 (0,65) 2386
Gestion de classe	3,47(a) (0,66) 522	3,27(b) (0,81) 433	3,14(c) (0,86) 1436	3,23 (0,82) 2391
Sujets concernant le personnel débutant	3,25(a) (0,78) 519	2,84(b) (0,89) 435	2,73(c) (0,93) 1418	2,86 (0,92) 2372
Pratiques prometteuses en milieu défavorisé	3,24(a) (0,72) 514	3,23(a) (0,75) 434	3,11(b) (0,77) 1423	3,16 (0,76) 2371
Collaboration avec la famille et la communauté	3,05(a) (0,76) 521	2,97(ab) (0,77) 434	2,93(b) (0,79) 1435	2,96 (0,78) 2390

Moyennes, écarts types et nombre de répondants aux échelles d'appréciation de l'importance des différents contenus de développement professionnel pour accroître la réussite des élèves, en fonction de l'expérience professionnelle des enseignants au secondaire (suite)

<b>Contenus des activités du développement professionnel</b>	0-3 ans	4-6 ans	7 ans +	Total
	Moy	Moy	Moy	Moy
	(ÉT)	(ÉT)	(ÉT)	(ÉT)
	N	N	N	N
Acquisition d'habiletés pour bien travailler en équipe	2,93 (0,81) 520	2,83 (0,86) 434	2,86 (0,84) 1432	2,87 (0,84) 2386
Climat de l'école	2,98 (0,81) 522	2,88 (0,86) 432	2,91 (0,89) 1435	2,92 (0,87) 2389
Violence à l'école	3,13(a) (0,73) 522	3,04(b) (0,82) 434	2,98(b) (0,84) 1435	3,03 (0,82) 2391
Activités parascolaires	2,89 (0,82) 519	2,77 (0,93) 433	2,86 (0,90) 1430	2,85 (0,89) 2382
Devoirs et leçons en milieu défavorisé	3,01(a) (0,78) 516	2,88(b) (0,83) 434	2,87(b) (0,84) 1432	2,90 (0,83) 2382
Lecture en milieu défavorisé	3,15 (0,83) 519	3,12 (0,84) 434	3,10 (0,87) 1429	3,11 (0,86) 2382
Approche orientante et/ou aspirations scolaires et professionnelles	3,07(a) (0,70) 520	3,01(ab) (0,79) 433	2,95(b) (0,80) 1433	2,99 (0,78) 2386
Modèles d'organisation scolaire	2,92(a) (0,78) 520	2,79(b) (0,79) 434	2,88(ab) (0,82) 1432	2,87 (0,81) 2386
Renouveau pédagogique	3,03(a) (0,83) 519	2,89(b) (0,86) 433	2,84(b) (0,92) 1431	2,89 (0,89) 2383

Moyennes, écarts types et nombre de répondants aux échelles d'appréciation de l'importance des différents contenus de développement professionnel pour accroître la réussite des élèves, en fonction de l'expérience professionnelle des enseignants au secondaire (suite)

<b>Contenus des activités du développement professionnel</b>	0-3 ans	4-6 ans	7 ans +	Total
	Moy	Moy	Moy	Moy
	(ÉT)	(ÉT)	(ÉT)	(ÉT)
	N	N	N	N
Planification, suivi ou évaluation des moyens mis en œuvre dans votre école	3,16(a) (0,70) 519	3,00(b) (0,77) 433	3,01(b) (0,78) 1428	3,04 (0,76) 2380
Persévérance scolaire, prévention du décrochage scolaire ou absentéisme	3,48 (0,64) 521	3,45 (0,66) 435	3,38 (0,71) 1435	3,41 (0,69) 2391

\* Lorsque les lettres (a) et (b) apparaissent à côté des pourcentages, ceci signifie qu'il y a une différence statistiquement significative ( $p < 0,05$ ) en fonction de l'expérience professionnelle des enseignants, obtenue, à partir d'une analyse de variance et d'un test post hoc SNK. Lorsqu'une lettre ne se retrouve pas dans deux cellules, c'est que les moyennes de ces cellules sont statistiquement différentes.

Le tableau 4.1 montre d'abord un écart inférieur à un entre la moyenne d'échelle la plus élevée (*motivation des élèves à apprendre*) et la plus basse (*activités parascolaires*). Un petit écart compte tenu que l'échelle varie de un à quatre. Pour 13 des 19 contenus, les moyennes d'appréciation de leur importance pour l'amélioration de la réussite des élèves se situent autour de trois, à plus ou moins 0,16 d'écart, ce qui correspond à *assez important* dans l'échelle d'appréciation de Likert à quatre points, qui va de peu important (1) à très important (4).

Par ailleurs, on remarque que mêmes pour tous les groupes d'expérience professionnelle (0-3 ans, 4-6 ans et 7 ans et plus), ce sont les mêmes six contenus de développement professionnel qui sont jugés les plus importants pour améliorer la réussite des élèves. L'ordre d'importance n'est pas nécessairement le même pour tous. Dans ces six thèmes, c'est *la motivation à apprendre des élèves* qui est jugé le plus important de tous les contenus proposés dans le questionnaire. On relève un écart statistiquement significatif entre le groupe des sept ans et plus d'expérience

professionnelle et les autres ( $f_{(2,2389)} = 9,77$ ,  $p < 0,01$ ), les plus vieux montrant une moyenne d'appréciation moins élevée que les 0-3 ans et les 4-6 ans. Toujours concernant ces six contenus, un seul ne présente pas d'écart statistiquement significatif entre au moins deux des trois catégories d'expérience professionnelle, soit *la matière que vous enseignez*.

D'autre part, on constate qu'il y a des écarts statistiquement significatifs pour la majorité des contenus de développement professionnel et que dans tous les cas, ce sont les enseignants ayant trois ans et moins d'expérience professionnelle qui montrent les plus hautes moyennes d'appréciation de l'importance des contenus pour l'accroissement de la réussite des élèves en milieu défavorisé. La tendance d'ensemble laisse aussi voir que le groupe ayant plus fréquemment une appréciation moindre des contenus est celui des sept ans et plus d'expérience. Les quelques exceptions à ce constat sont plus particulièrement les contenus *planification, le suivi ou l'évaluation des moyens mis en œuvre* ( $f_{(2,2377)} = 8,07$ ,  $p < 0,001$ ) et *modèles d'organisation scolaire* ( $f_{(2,2383)} = 3,18$ ,  $p < 0,05$ ). Les différences observées entre les groupes d'expérience professionnelle sont généralement petites, mais pour *sujets concernant le personnel débutant*, il y a une exception. On observe en effet un écart statistiquement significatif de 0,53 entre le groupe des 0-3 ans d'expérience professionnelle et celui des sept ans et plus ( $f_{(2,2369)} = 63,98$ ,  $p < 0,01$ ).

Dans les autres contenus qui apparaissent les plus importants à être offerts lors des activités de développement professionnel, après *la motivation des élèves à apprendre (en classe)* et *la matière que vous enseignez*, on retrouve les thèmes *les élèves présentant des difficultés de comportement* ( $f_{(2,2385)} = 32,49$ ,  $p < 0,01$ ), *gestion de classe* ( $f_{(2, 2388)} = 31,84$ ,  $p < 0,01$ ) et *pratiques pédagogiques adaptées, diversifiées* ( $f_{(2,2389)} = 8,59$ ,  $p < 0,01$ ). Pour les deux premiers contenus, les écarts statistiquement significatifs se situent entre chacune des catégories d'expérience professionnelle tandis que pour *pratiques pédagogiques adaptées, diversifiées*, l'écart statistiquement significatif se situe entre les 0-3 ans et tous les autres.

#### 4.2.2 Influence des formes d'activités sur les pratiques en classe

Le tableau 4.2 présente les moyennes de l'indice perceptions du caractère adapté des formes d'activités de développement professionnel pour soutenir leur développement professionnel et influencer leurs pratiques en classe, tel qu'évalué par le QVP, pour l'ensemble des enseignants et par groupes d'expérience professionnelle. On retrouve également pour chacune des formes d'activités de développement professionnel et des groupes d'expérience professionnelle, les écarts types et le nombre de répondants. Afin de vérifier les différences de moyennes en fonction de l'expérience professionnelle, huit analyses de variance (Oneway) ont été réalisées en prenant comme variable dépendante respectivement les perceptions des enseignants du caractère adapté des formes d'activités de développement professionnel pour influencer les pratiques en classe l'appréciation et comme variable indépendante l'expérience professionnelle. Lorsque le test ressort statistiquement significatif avec un seuil d'erreur alpha de 5% un test post-hoc SNK est réalisé afin de vérifier entre quelles catégories d'expérience professionnelle se situe la différence de moyenne.

Tableau 4.2 Moyennes, écarts types et nombre de répondants à l'indice de perceptions des enseignants du caractère adapté des formes d'activités de développement professionnel pour influencer les pratiques en classe et en fonction de l'expérience professionnelle

<i>Formes de développement professionnel</i>	<i>Expérience professionnelle à l'ordre secondaire</i>			
	0-3 ans	4-6 ans	7 ans +	Total
	Moy	Moy	Moy	Moy
	(ÉT)	(ÉT)	(ÉT)	(ÉT)
	N	N	N	N
Soutien et accompagnement individualisé par un ou des pairs ou un consultant	2,88(a) (0,74) 519	2,68(b) (0,82) 433	2,57(c) (0,86) 1428	2,66 (0,84) 2380

Moyennes, écarts types et nombre de répondants à l'indice de perceptions des enseignants du caractère adapté des formes d'activités de développement professionnel pour influencer les pratiques en classe et en fonction de l'expérience professionnelle (suite)

<i><b>Formes de développement professionnel</b></i>	0-3 ans	4-6 ans	7 ans +	Total
	Moy	Moy	Moy	Moy
	(ÉT)	(ÉT)	(ÉT)	(ÉT)
	N	N	N	N
Transmission d'informations	2,90 (0,72) 521	2,84 (0,75) 434	2,84 (0,73) 1423	2,85 (0,73) 2378
Groupes d'échange avec d'autres écoles (réseautage)	2,49 (0,86) 519	2,52 (0,91) 434	2,48 (0,88) 1419	2,49 (0,88) 2372
Groupes d'échange à l'école (ex. : travail en collégialité, planification d'activités de classe)	2,96 (0,79) 518	2,95 (0,81) 434	2,85 (0,82) 1426	2,89 (0,81) 2378
Soutien et accompagnement par la direction de l'école	3,06(a) (0,77) 521	2,84(b) (0,94) 434	2,83(b) (0,86) 1427	2,88 (0,86) 2382
Travail en concertation à l'école (ex. : team teaching)	3,02(a) (0,81) 520	2,85(b) (0,88) 433	2,73(c) (0,86) 1422	2,82 (0,86) 2375
Formations de groupe (colloques, ateliers, etc.)	2,82(a) (0,74) 515	2,68(b) (0,80) 430	2,61(b) (0,82) 1413	2,67 (0,80) 2358
Cours universitaires	2,50(a) (0,86) 518	2,36(b) (0,88) 430	2,24(c) (0,87) 1416	2,32 (0,88) 2364

\* Lorsque les lettres (a) et (b) apparaissent à côté des pourcentages, ceci signifie qu'il y a une différence statistiquement significative ( $p < 0,05$ ) en fonction de l'expérience professionnelle des enseignants, obtenue, à partir d'une analyse de variance et d'un test post hoc SNK. Lorsqu'une lettre ne se retrouve pas dans deux cellules, c'est que les moyennes de ces cellules sont statistiquement différentes.

On remarque au tableau 4.2 un faible écart entre la forme d'activités de développement professionnel jugée la moins adaptée (cours universitaires) pour influencer leurs pratiques en classe et celle jugée la plus adaptée (groupes d'échange à l'école). En effet, un écart de 0,57 sur une échelle d'appréciation qui varie d'un à quatre (un pour pas du tout et quatre, beaucoup) est relativement faible.

À l'exception de la forme *groupes d'échange avec les autres écoles (réseautage)* et de groupes d'échange à l'école (ex : travail en collégialité, planification d'activités de classe) on observe que ce sont les enseignants ayant trois ans et moins d'expérience professionnelle qui ont le plus la perception que les différentes formes de développement professionnel peuvent avoir une influence sur leurs pratiques en classe. En effet, pour cinq des sept autres formes de développement professionnel, les écarts entre les enseignants ayant trois ans et moins d'expérience et les autres, sont statistiquement significatifs et les moyennes sont toutes plus élevées pour les groupes de ceux qui débutent leur carrière : *soutien et accompagnement par un ou des pairs ou par un consultant* ( $f_{(2,2377)} = 26,90$ ,  $p < 0,001$ ), *travail en concertation à l'école* ( $f_{(2,2372)} = 21,53$ ,  $p < 0,001$ ), *cours universitaires* ( $f_{(2,2361)} = 17,45$ ,  $p < 0,001$ ), *soutien et accompagnement par la direction d'école* ( $f_{(2,2379)} = 13,73$ ,  $p < 0,001$ ) et *formations de groupe* ( $f_{(2,2355)} = 12,66$ ,  $p < 0,001$ ).

En conclusion, les données, relatives à l'appréciation des activités de développement professionnel, montrent que les enseignants ayant trois ans et moins d'expérience apprécient davantage que tous les autres enseignants la majorité des contenus de développement professionnel qui pourraient leur être offerts. Les six contenus les plus appréciés sont les mêmes pour tous enseignants, mais pas nécessairement dans le même ordre d'importance. Par contre, c'est le thème *motivation à apprendre des élèves (en classe)* qui arrive en tête de liste chez tous les enseignants. Le constat est sensiblement le même en ce qui concerne l'influence potentielle des formes de développement professionnel sur les pratiques en classe. Ce sont les nouveaux enseignants qui ont davantage la perception que les différentes modalités des activités de développement professionnel peuvent influencer leurs pratiques. La tendance est significative pour cinq des sept formes.

#### 4.3 Participation à des activités de développement professionnel en fonction des contenus et des formes

Dans la partie qui suit sont présentés les résultats concernant les contenus et les formes de développement professionnel auxquels les répondants du QIP déclarent avoir participé au cours de l'année 2005-2006, la fréquence des demandes d'activités de développement professionnel et l'importance des facteurs facilitant la participation à des activités de développement professionnel.

##### 4.3.1 Contenus abordés dans des activités de développement professionnel

Le tableau 4.3 présente de façon détaillée les pourcentages d'enseignants qui ont participé à des activités de développement professionnel pour les 19 contenus évalués par le QIP et ce, selon l'expérience professionnelle. En plus des pourcentages (%) d'enseignants ayant participé à une activité sur le thème, obtenus en calculant la moyenne de la question dichotomique sur la participation à l'activité, tel que mesuré dans le QIP, on retrouve également dans ce tableau l'écart type et le nombre de répondants. Afin de vérifier les différences de moyennes en fonction de l'expérience professionnelle, 19 analyses de variance (Oneway) ont été réalisées en prenant comme variable dépendante respectivement le taux de participation des enseignants ayant suivi des activités de développement professionnel et comme variable indépendante l'expérience professionnelle. Lorsque le test ressort statistiquement significatif avec un seuil d'erreur alpha de 5%, un test post-hoc SNK est réalisé afin de vérifier entre quelles catégories d'expérience professionnelle se situe la différence de moyenne.

Tableau 4.3 Moyennes (représentant la proportion), écarts types et le taux de participation des enseignants ayant suivi des activités de développement professionnel en fonction des différents contenus et de l'expérience professionnelle

<i>Contenus des activités de développement professionnel</i>	<i>Expérience professionnelle à l'ordre secondaire</i>			
	0-3 ans	4-6 ans	7 ans et +	Total
	%	%	%	%
	(ÉT)	(ÉT)	(ÉT)	(ÉT)
	N	N	N	N
Matières que vous enseignez*	52 (0,50) 466	59 (0,49) 376	53 (0,50) 1242	54 (0,50) 2084
Gestion de classe	31(a) (0,46) 467	24(b) (0,43) 377	20(b) (0,40) 1240	23 (0,42) 2084
Pratiques pédagogiques adaptées, diversifiées	30 (0,46) 468	34 (0,47) 375	31 (0,46) 1238	31 (0,46) 2081
Sujets concernant le personnel débutant	27(a) (0,44) 463	11(b) (0,31) 377	8(b) (0,28) 1241	13 (0,34) 2081
Élèves présentant des difficultés de comportement	26 (0,44) 468	26 (0,44) 375	23 (0,42) 1240	24 (0,43) 2083
Motivation à apprendre des élèves (en classe)	22 (0,41) 468	23 (0,42) 376	22 (0,42) 1232	22 (0,42) 2071
Collaboration avec la famille et la communauté	8 (0,27) 465	5 (0,22) 377	7 (0,25) 1240	7 (0,25) 2082
Acquisition d'habiletés pour bien travailler en équipe	8 (0,27) 466	9 (0,28) 375	10 (0,30) 1245	9 (0,29) 2086

Moyennes (représentant la proportion), écarts types et le taux de participation des enseignants ayant suivi des activités de développement professionnel en fonction des différents contenus et de l'expérience professionnelle (suite)

<i>Contenus des activités de développement professionnel</i>	0-3 ans	4-6 ans	7 ans et +	Total
	%	%	%	%
	(ÉT)	(ÉT)	(ÉT)	(ÉT)
	N	N	N	N
Pratiques prometteuses en milieu défavorisé	5 (0,23) 464	8 (0,28) 373	5 (0,23) 1240	6 (0,24) 2077
Lecture en milieu défavorisé	23 (0,42) 466	25 (0,43) 373	20 (0,41) 1232	22 (0,41) 2071
Climat de l'école	23 (0,42) 466	22 (0,42) 375	23 (0,42) 1237	23 (0,42) 2078
Violence à l'école	15 (0,36) 465	18 (0,38) 377	18 (0,38) 1237	17 (0,38) 2079
Activités parascolaires	16 (0,37) 466	16 (0,37) 377	19 (0,39) 1241	18 (0,38) 2084
Devoirs et leçons en milieu défavorisé	6 (0,23) 464	5 (0,22) 377	5 (0,22) 1244	5 (0,22) 2085
Persévérance scolaire, prévention du décrochage scolaire ou absentéisme	19 (0,39) 465	17 (0,37) 376	16 (0,36) 1242	17 (0,37) 2083
Approche orientante et/ou aspirations scolaires et professionnelles	23(a) (0,42) 466	29(b) (0,45) 374	30(b) (0,46) 1240	28 (0,45) 2080
Modèles d'organisation scolaire	17 (0,38) 466	20 (0,40) 377	20 (0,405) 1244	19 (0,39) 2087

Moyennes (représentant la proportion), écarts types et le taux de participation des enseignants ayant suivi des activités de développement professionnel en fonction des différents contenus et de l'expérience professionnelle (suite)

<b>Contenus des activités de développement professionnel</b>	0-3 ans	4-6 ans	7 ans et +	Total
	%	%	%	%
	(ÉT)	(ÉT)	(ÉT)	(ÉT)
	N	N	N	N
Renouveau pédagogique	63 (0,48) 467	67 (0,47) 379	70 (0,46) 1247	68 (0,47) 2093
Planification, suivi ou évaluation des moyens mis en œuvre dans votre école	31 (0,46) 463	34 (0,47) 374	32 (0,47) 1235	32 (0,47) 2072

\* Lorsque les lettres (a) et (b) apparaissent à côté des pourcentages, ceci signifie qu'il y a une différence statistiquement significative en fonction de l'expérience professionnelle des enseignants, obtenue, à partir d'une analyse de variance et d'un test post hoc SNK. Lorsqu'une lettre ne se retrouve pas dans deux cellules, c'est que les pourcentages de ces cellules sont statistiquement différents.

Dans un premier temps, on observe au tableau 4.3 que les taux de participation aux activités de développement professionnel varient considérablement selon les contenus. L'écart est de 58% entre la participation à des activités de développement professionnel sur les *pratiques prometteuses en milieu défavorisé* et sur le *renouveau pédagogique*. La distribution de ces pourcentages est assez homogène. En effet, la majorité des contenus ont été reçus par moins de 30% des enseignants. Six contenus de formation ont fait l'objet de participation par 20 à 30% des enseignants, cinq contenus par 10 à 20% et quatre de 0 à 10%. Cependant, deux contenus de formation se distinguent nettement des autres, soit le *renouveau pédagogique* et la *matière que vous enseignez* avec des pourcentages supérieurs à 50%. Globalement, les enseignants ont été soumis à une moyenne de 4,3 contenus de développement professionnel.

Lorsque l'on teste, à partir d'analyses de variance (ONEWAY), les différences des moyennes de taux de participation à des activités portant sur les différents contenus en fonction de l'expérience professionnelle, il n'y a aucune différence pour

16 des 19 contenus explorés. Pour deux des trois contenus où les différences sont statistiquement significatives, soit *gestion de classe* ( $f_{(2,905)} = 12,41, p < 0,01$ ) et *sujets concernant le personnel débutant* ( $f_{(2,2078)} = 55,15, p < 0,01$ ), on remarque que ce sont les enseignants débutant dans la profession (0-3 ans) qui ont davantage participé à des activités portant sur ces thèmes. En ce qui a trait au thème *approche orientante et/ou aspirations scolaires et professionnelles* ( $f_{(2,2077)} = 4,41, p < 0,05$ ), c'est l'inverse. Les enseignants qui débutent sont ceux qui ont le moins participé à des activités portant sur ce contenu. D'ailleurs, pour 14 des 19 contenus, on observe une tendance à l'effet que ces derniers rapportent moins participer à ces activités.

Quant au nombre de contenus abordés dans les activités de développement professionnel, il ressort que 59,7% des enseignants (n = 2124), toutes expériences professionnelles confondues, ont été exposés à moins de six contenus de formation différents par année. L'analyse de fréquence montre que 11,3% des enseignants ont été exposés à un seul contenu, 14,4% à deux, 12,8% à trois, 11,7% à quatre activités et enfin, 9,5% déclarent avoir été exposés à cinq contenus de formation. On relève également que 10,4% des enseignants rapportent n'avoir suivi des activités de formation sur aucun des 19 contenus proposés dans le questionnaire.

#### 4.3.2 Participation à des formes d'activités de développement professionnel

Le tableau 4.4 présente de façon détaillée les pourcentages d'enseignants qui ont participé à des activités de développement professionnel pour les six formes évaluées par le QIP et ce, selon l'expérience professionnelle. En plus des pourcentages (%), obtenus en calculant la moyenne de la question dichotomique sur la participation à l'activité tel que *soutien et accompagnement individualisé par un ou des pairs ou un consultant*, on y retrouve également l'écart type et le nombre de répondants. Afin de vérifier les différences de moyennes en fonction de l'expérience professionnelle, six analyses de variance (Oneway) ont été réalisées en prenant comme variable dépendante respectivement le taux de participation des enseignants ayant participé à des activités de développement professionnel et comme variable indépendante l'expérience professionnelle. Lorsque le test ressort statistiquement significatif avec un seuil d'erreur alpha de 5%, un test post-hoc SNK est réalisé afin

de vérifier entre quelles catégories d'expérience professionnelle se situe la différence de moyenne.

Tableau 4.4 Moyennes (représentant la proportion), écarts types et nombre d'enseignants ayant participé à des activités de développement professionnel en fonction des différentes formes et de l'expérience professionnelle

<i>Formes de développement professionnel</i>	<i>Expérience professionnelle à l'ordre secondaire</i>			
	0-3 ans	4-6 ans	7 ans +	Total
	%	%	%	%
	(ÉT)	(ÉT)	(ÉT)	(ÉT)
	N	N	N	N
Soutien et accompagnement individualisé par un ou des pairs ou un consultant*	36(a) (0,48) 468	21(b) (0,41) 380	18(b) (0,39) 1245	23 (0,42) 2093
Groupes d'échange avec d'autres écoles (réseautage)	17 (0,37) 470	21 (0,41) 379	19 (0,39) 1248	19 (0,39) 2097
Groupes d'échange à l'école (ex. : travail en collégialité, planification d'activités de classe)	41 (0,49) 470	45 (0,50) 380	40 (0,49) 1244	41 (0,49) 2094
Soutien et accompagnement par la direction de l'école	37(a) (0,48) 467	22(b) (0,41) 380	21(b) (0,41) 1239	25 (0,43) 2086
Formations de groupe (colloques, ateliers, etc.)	49 (0,50) 468	51 (0,50) 379	49 (0,50) 1240	49 (0,50) 2087
Cours universitaires	13(b) (0,34) 468	12(b) (0,32) 379	6(a) (0,24) 1247	9 (0,28) 2094

\* Lorsque les lettres (a) et (b) apparaissent à côté des pourcentages, ceci signifie qu'il y a une différence statistiquement significative en fonction de l'expérience professionnelle des enseignants, obtenue, à partir d'une analyse de variance et d'un test post hoc SNK. Lorsqu'une lettre ne se retrouve pas dans deux cellules, c'est que les pourcentages de ces cellules sont statistiquement différents.

Dans un premier temps, on remarque dans le tableau 4.4 un écart de 40% entre les taux minimum et maximum de participation à un type d'activité de développement professionnel. Le taux de participation le plus bas touche la forme *cours universitaires* (9%) et le plus haut taux de participation va à la forme *formations de groupe* (49%). Les taux de participation oscillent entre 19 et 25% pour la moitié des formes d'activités de développement professionnel.

Au regard de l'expérience professionnelle, on observe des écarts statistiquement significatifs entre les enseignants débutants et les deux autres groupes, pour la participation à des activités de développement professionnel prenant les formes *soutien ou accompagnement par un ou des pairs ou un consultant* ( $f_{(2,2090)} = 30,27$ ,  $p < 0,001$ ) et *soutien et accompagnement par la direction* ( $f_{(2,2083)} = 26,26$ ,  $p < 0,001$ ). Dans les deux cas, les plus jeunes ayant une moyenne plus élevée que celles des deux autres groupes. Pour la forme *cours universitaires*, l'écart est statistiquement significatif entre les enseignants ayant sept ans et plus d'expérience et les deux autres groupes ( $f_{(2,2091)} = 13,93$ ,  $p < 0,001$ ). Pour les trois autres types d'activités, ce sont les enseignants ayant entre quatre à six ans d'expérience à l'ordre d'enseignement secondaire qui rapportent le plus y avoir participé. Dans les trois cas, les écarts ne sont pas statistiquement significatifs.

#### 4.3.3 Demandes pour des activités de développement professionnel

Le tableau 4.5 présente les moyennes de l'échelle de fréquence des demandes d'activités de développement, globalement et pour chacun des trois groupes d'enseignants (0-3 ans, 4-6 ans et sept ans et plus) à l'ordre d'enseignement secondaire. À ces données, s'ajoutent les écarts types et le nombre de répondants associés à ces moyennes. Afin de vérifier les différences de moyennes en fonction de l'expérience professionnelle, des analyses de variance (ONEWAY) ont été réalisées en prenant comme variable dépendante respectivement la fréquence des demandes d'activités de développement et comme variable indépendante l'expérience professionnelle. Lorsque le test ressort statistiquement significatif avec

un seuil d'erreur alpha de 5%, un test post-hoc SNK est réalisé afin de vérifier entre quelles catégories d'expérience professionnelle se situe la différence de moyenne.

Tableau 4.5 Fréquences moyennes des demandes d'activités de développement en fonction de l'expérience professionnelle des répondants

<i>Expérience professionnelle à l'ordre secondaire</i>	<i>Fréquences des demandes</i>	<i>Écarts types</i>	<i>N</i>
0-3 ans*	0,69(a)	1,00	475
4-6 ans	0,88(b)	1,07	380
7 ans et +	0,91(b)	1,14	1256
Total	0,85	1,10	2111

\* Lorsque les lettres (a) et (b) apparaissent à côté des moyennes, ceci signifie qu'il y a une différence statistiquement significative en fonction de l'expérience professionnelle des enseignants, obtenue, à partir d'une analyse de variance et d'un test post hoc SNK. Lorsqu'une lettre ne se retrouve pas dans deux cellules, c'est que les moyennes de ces cellules sont statistiquement différentes.

Les résultats du tableau 4.5 montrent que les enseignants ayant trois ans et moins d'expérience professionnelle sont ceux qui ont fait le moins de demandes dans le but d'obtenir des activités de développement professionnel. Il y a un écart statistiquement significatif entre ceux-ci et les autres enseignants ( $f_{(2,2108)} = 6,98$ ,  $p < 0,01$ ). L'échelle de fréquence en est une qui va de zéro à quatre, zéro signifiant non et quatre, quatre fois et plus. Les répondants ont donc fait, en moyenne, moins d'une demande pour participer à des activités de développement professionnel.

#### 4.3.4 Items facilitant la participation à des activités de développement professionnel

Le tableau 4.6 présente les moyennes de l'importance accordée aux différents items, pouvant favoriser la participation des enseignants à des activités de développement professionnel, en fonction de leur expérience professionnelle à l'ordre d'enseignement secondaire. En plus des moyennes, on retrouve également l'écart type et le nombre de répondants. Afin de vérifier les différences de moyennes

en fonction de l'expérience professionnelle, 11 analyses de variance (Oneway) ont été réalisées en prenant comme variable dépendante respectivement importance accordée aux différents items pouvant faciliter la participation des enseignants à des activités de développement professionnel et comme variable indépendante l'expérience professionnelle. Lorsque le test ressort statistiquement significatif avec un seuil d'erreur alpha de 5%, un test post-hoc SNK est réalisé afin de vérifier entre quelles catégories d'expérience professionnelle se situe la différence de moyenne.

Tableau 4.6 Moyennes, écarts types et nombres de répondants pour l'importance accordée aux différents items pouvant faciliter la participation des enseignants à des activités de développement professionnel, en fonction de l'expérience professionnelle

Items	<i>Expérience professionnelle à l'ordre secondaire</i>			
	0-3 ans	4-6 ans	7 ans +	Total
	Moy	Moy	Moy	Moy
	(ÉT)	(ÉT)	(ÉT)	(ÉT)
	N	N	N	N
Activités en lien avec besoins professionnels*	2,57(b) (0,66) 460	2,53(ab) (0,70) 373	2,46(a) (0,75) 1219	2,50 (0,73) 2052
Aménagement de l'horaire	2,09 (0,95) 450	2,13 (0,95) 369	2,13 (0,98) 1185	2,12 (0,97) 2004
Encouragement de la direction d'école	1,99(b) (0,94) 455	1,76(a) (1,00) 370	1,91(b) (0,97) 1191	1,90 (0,97) 2016
Format des activités (ex : supervision, accompagnement)	1,96(a) (0,88) 453	1,90(ab) (0,97) 364	1,79(b) (0,93) 1183	1,85 (0,93) 2000
Temps de libération	2,38 (0,85) 452	2,39 (0,84) 369	2,37 (0,86) 1196	2,37 (0,86) 2017

Moyennes, écarts types et nombres de répondants pour l'importance accordée aux différents items pouvant faciliter la participation des enseignants à des activités de développement professionnel, en fonction de l'expérience professionnelle (suite)

Items	0-3 ans	4-6 ans	7 ans +	Total
	Moy	Moy	Moy	Moy
	(ÉT)	(ÉT)	(ÉT)	(ÉT)
	N	N	N	N
Présence d'un suivi pour la mise à l'essai de nouvelles pratiques en classe	1,97 (0,93) 442	1,91 (0,91) 364	1,94 (0,95) 1196	1,94 (0,94) 2002
Présence d'un membre du personnel en soutien pour aider le changement de pratiques	1,92(a) (0,91) 446	1,72(b) (1,03) 363	1,69(b) (1,02) 1185	1,75 (1,00) 1994
Travail en équipe avec un ou des collègues	2,33 (0,80) 455	2,27 (0,85) 371	2,21 (0,87) 1204	2,25 (0,85) 2030
Cohérence des activités de développement professionnel avec d'autres activités dans l'école	2,08 (0,87) 450	2,11 (0,83) 366	2,10 (0,87) 1187	2,10 (0,86) 2003
Présence d'un temps de planification pour la mise à l'essai de nouvelles pratiques en classe	2,22 (0,85) 450	2,23 (0,87) 364	2,14 (0,92) 1197	2,17 (0,90) 2014
Activités se tiennent dans un temps rapproché	1,82 (0,94) 444	1,85 (0,90) 361	1,87 (0,91) 1176	1,86 (0,91) 1981

\* Lorsque les lettres (a) et (b) apparaissent à côté des moyennes, ceci signifie qu'il y a une différence statistiquement significative en fonction de l'expérience professionnelle des enseignants, obtenue, à partir d'une analyse de variance et d'un test post hoc SNK. Lorsqu'une lettre ne se retrouve pas dans deux cellules, c'est que les moyennes de ces cellules sont statistiquement différentes.

Avec une échelle de type Likert à quatre points, zéro pour *pas du tout*, un pour *peu*, deux pour *assez* et trois correspondant à *beaucoup*, la majorité (neuf sur 11) des moyennes d'appréciation pour les différents items se retrouvent à l'intérieur d'un intervalle de moyenne variant autour de deux (allant de 1,75 à 2,25). Les enseignants jugent donc ces différents items assez importants pour faciliter leur

participation à des activités de développement professionnel. *L'activité en lien avec besoins professionnels* apparaît comme l'item ayant le plus d'importance pour faciliter la participation à des activités de développement et *présence d'un membre du personnel en soutien pour aider le changement de pratiques*, l'élément ayant le moins d'importance. Toutefois, l'écart de moyenne entre les deux items est significatif.

À partir des analyses, on relève en fonction de l'expérience professionnelle, des écarts statistiquement significatifs pour quatre des items présentés dans le tableau 4.6. Premièrement, les enseignants avec plus de sept ans d'expérience accordent moins d'importance aux items *activités en lien avec mes besoins professionnels* ( $f_{(2,2049)} = 4,14$ ,  $p < 0,05$ ) et *format des activités* ( $f_{(2,1997)} = 6,47$ ,  $p < 0,01$ ) que tous les autres. En ce qui concerne *présence d'un membre du personnel en soutien pour aider le changement de pratiques*, ce sont les enseignants ayant sept ans et plus d'expérience professionnelle qui montrent la moyenne de l'importance accordée aux différentes modalités la plus basse, mais l'écart est statistiquement significatif seulement par rapport aux enseignants débutants ( $f_{(2,1991)} = 8,44$ ,  $p < 0,001$ ). Pour l'item *encouragement de la direction*, ce sont les enseignants ayant entre quatre et six ans d'expérience qui lui accordent le moins d'importance ( $f_{(2,2013)} = 5,93$ ,  $p < 0,01$ ).

En conclusion, les nouveaux enseignants (0-3 ans) n'ont pas participé à plus d'activités de développement professionnel sur les différents contenus présentés que les autres enseignants, à l'exception des thèmes *gestion de classe* et *sujets concernant le personnel débutant*. Ce sont eux aussi qui ont fait le moins de demandes pour des activités de développement professionnel. Au regard des formes de développement professionnel, les nouveaux enseignants ont davantage bénéficié de soutien et d'accompagnement par un ou des pairs et par la direction que tous les autres enseignants. Ils sont aussi ceux qui accordent le plus d'importance à l'item *Présence d'un suivi pour la mise à l'essai de nouvelles pratiques en classe* comme facteur pouvant faciliter leur participation à des activités de développement professionnel.

#### 4.4 Appréciation des contenus et des formes de développement professionnel

Cette partie de l'étude présente l'évaluation que font les enseignants des activités de développement professionnel auxquelles ils ont participées, au plan des contenus et des formes.

##### 4.4.1 Appréciation des contenus abordés dans les activités de développement professionnel

Le tableau 4.7 présente, de façon détaillée, le degré d'appréciation des enseignants pour les différents contenus des activités de développement professionnel auxquelles ils ont participé. Il leur était demandé d'évaluer dans quelle mesure l'activité suivie a pu favoriser une amélioration de leurs pratiques professionnelles en classe. Le tableau présente également ces résultats selon l'expérience professionnelle. En plus des moyennes d'appréciation, on retrouve dans le tableau les écarts types et le nombre de répondants pour chacun des items. Afin de vérifier les différences de moyennes en fonction de l'expérience professionnelle, 19 analyses de variance (Oneway) ont été réalisées en prenant comme variable dépendante respectivement l'indice d'appréciation de l'amélioration des pratiques dû au développement professionnel et des contenus abordés et comme variable indépendante l'expérience professionnelle. Lorsque le test ressort statistiquement significatif avec un seuil d'erreur alpha de 5%, un test post-hoc SNK est réalisé afin de vérifier entre quelles catégories d'expérience professionnelle se situe la différence de moyenne.

Tableau 4.7 Moyennes, écarts types et nombres de répondants de l'indice d'appréciation de l'amélioration des pratiques dû au développement professionnel et des contenus abordés, en fonction de l'expérience professionnelle des enseignants

<i>Contenus des activités du développement professionnel</i>	<i>Expérience professionnelle à l'ordre secondaire</i>			
	0-3 ans	4-6 ans	7 ans +	Total
	Moy	Moy	Moy	Moy
	(ÉT)	(ÉT)	(ÉT)	(ÉT)
	N	N	N	N
Matières que vous enseignez	2,03 (0,71) 211	1,97 (0,81) 205	1,91 (0,79) 547	1,95 (0,78) 963
Élèves présentant des difficultés de comportement*	1,85(b) (0,84) 113	1,72(b) (0,77) 97	1,49(a) (0,85) 253	1,63 (0,84) 463
Pratiques pédagogiques adaptées, diversifiées	1,84(b) (0,84) 125	1,77(b) (0,77) 123	1,58(a) (0,79) 351	1,68 (0,80) 599
Gestion de classe	1,83(a) (0,83) 136	1,60(b) (0,80) 91	1,49(b) (0,89) 233	1,61 (0,86) 460
Pratiques prometteuses en milieu défavorisé	1,60 (0,87) 25	1,63 (0,83) 32	1,41 (0,95) 64	1,50 (0,90) 121
Sujets concernant le personnel débutant	1,56 (0,84) 114	1,45 (0,88) 40	1,57 (0,93) 91	1,55 (0,88) 245
Motivation à apprendre des élèves (en classe)	1,53 (0,83) 96	1,59 (0,79) 87	1,39 (0,87) 266	1,46 (0,85) 449
Acquisition d'habiletés pour bien travailler en équipe	1,50 (0,86) 34	1,52 (0,97) 33	1,56 (0,90) 105	1,54 (0,90) 172
Collaboration avec la famille et la communauté	1,23 (0,77) 35	1,36 (0,79) 22	1,30 (0,94) 76	1,29 (0,87) 133

Moyennes, écarts types et nombres de répondants de l'indice d'appréciation de l'amélioration des pratiques dû au développement professionnel et des contenus abordés, en fonction de l'expérience professionnelle des enseignants (suite)

<i>Contenus des activités du développement professionnel</i>	0-3 ans	4-6 ans	7 ans +	Total
	Moy	Moy	Moy	Moy
	(ÉT)	(ÉT)	(ÉT)	(ÉT)
	N	N	N	N
Climat de l'école	1,54 (0,82) 90	1,34 (0,86) 76	1,35 (0,81) 251	1,39 (0,82) 417
Violence à l'école	1,47 (0,80) 64	1,45 (0,75) 65	1,41 (0,77) 196	1,43 (0,77) 325
Activités parascolaires	1,66 (0,98) 67	1,71 (0,86) 58	1,58 (0,97) 205	1,62 (0,95) 330
Devoirs et leçons en milieu défavorisé	1,33 (1,05) 24	1,41 (0,96) 22	1,15 (0,91) 67	1,24 (0,95) 113
Lecture en milieu défavorisé	1,29 (0,83) 109	1,23 (0,78) 95	1,09 (0,90) 274	1,17 (0,87) 478
Persévérance scolaire, prévention du décrochage scolaire ou absentéisme	1,36 (0,72) 84	1,51 (0,78) 63	1,34 (0,71) 182	1,37 (0,73) 329
Approche orientante et/ou aspirations scolaires et professionnelles	1,28 (0,67) 99	1,30 (0,70) 103	1,37 (0,79) 327	1,34 (0,75) 529
Modèles d'organisation scolaire	1,57 (0,90) 72	1,48 (0,85) 75	1,50 (0,88) 218	1,51 (0,87) 365
Renouveau pédagogique	1,71(ab) (0,83) 262	1,76(a) (0,84) 240	1,60(b) (0,86) 748	1,66 (0,85) 1250
Planification, suivi ou évaluation des moyens mis en œuvre dans votre école	1,67 (0,77) 125	1,56 (0,74) 122	1,50 (0,77) 347	1,55 (0,76) 594

\* Lorsque les lettres (a) et (b) apparaissent à côté des moyennes, ceci signifie qu'il y a une différence statistiquement significative en fonction de l'expérience professionnelle des enseignants, obtenue, à partir d'une analyse de variance et d'un test post hoc SNK. Lorsqu'une lettre ne se retrouve pas dans deux cellules, c'est que les moyennes de ces cellules sont statistiquement différentes.

D'entrée de jeu, les données du tableau 4.7 laissent voir que la moyenne d'appréciation la plus basse chez les enseignants pour les différents contenus est associée au thème *lecture en milieu défavorisé* et que le contenu qui reçoit la moyenne d'appréciation maximale est *matières que vous enseignez*. La différence de moyenne entre les deux contenus est de 0,78, le premier se situant sur l'échelle d'appréciation plus près *d'un peu* et le deuxième très près de *assez*.

On remarque également que 17 des 19 contenus montrent des moyennes d'appréciation pour l'ensemble des enseignants qui se situent entre 1,20 et 1,79. Dans une échelle d'appréciation est de type Likert à quatre points, où zéro représente *pas du tout*, Un *peu*, deux *assez* et trois *beaucoup*, on retient que les enseignants ont un degré d'appréciation pour ces 17 contenus qui se situe entre *peu* et *assez*.

De même, on observe une certaine tendance, peu significative toutefois, chez les enseignants qui sont plus en début de carrière (0-6 ans), à avoir davantage la perception que les apprentissages réalisés dans les activités de développement professionnel peuvent contribuer à améliorer leurs pratiques. Ceci est vrai pour 14 des 19 contenus présentés dans le QIP.

Différences il y a entre les différents groupes d'enseignants, mais les écarts ne sont pas souvent significatifs. Sur les 19 contenus d'activités de développement professionnel, on n'observe des écarts statistiquement significatifs entre les groupes que pour quatre d'entre eux seulement. Premièrement, on remarque que pour ces contenus, ce sont les enseignants ayant sept ans et plus d'expérience qui se montrent le moins satisfaits. Deuxièmement, pour les contenus *élèves présentant des difficultés de comportement* et *pratiques pédagogiques adaptées et diversifiées*, les écarts sont statistiquement significatifs entre les sept ans et plus et les deux autres groupes ( $f_{(2,460)} = 8,13$ ,  $p < 0,01$  et  $f_{(2,596)} = 5,86$ ,  $p < 0,05$ ). Pour le contenu *gestion de*

classe, on observe un écart statistiquement significatif ( $f_{(2,457)} = 6,88, p < 0,05$ ) entre le groupe des sept ans et plus et celui des 0-3 ans seulement. Enfin, pour le contenu *renouveau pédagogique*, l'écart est statistiquement significatif ( $f_{(2,1247)} = 4,11, p < 0,05$ ) seulement entre les enseignants les plus expérimentés et le groupe des 4-6 ans d'expérience.

#### 4.4.2 Satisfaction au regard des formes de développement professionnel

Le tableau 4.8 rend compte du degré de satisfaction des enseignants pour chacune des formes de développement professionnel proposées dans le QIP auxquelles ils ont été exposés durant la dernière année. On y retrouve les moyennes de satisfaction des répondants selon leur expérience professionnelle dans les écoles secondaires, les écarts types et les nombres de répondants. Afin de vérifier les différences de moyennes en fonction de l'expérience professionnelle, six analyses de variance (Oneway) ont été réalisées en prenant comme variable dépendante respectivement l'indice de satisfaction par rapport aux formes des activités de développement professionnel suivies et comme variable indépendante l'expérience professionnelle. Lorsque le test ressort statistiquement significatif avec un seuil d'erreur alpha de 5%, un test post-hoc SNK est réalisé afin de vérifier entre quelles catégories d'expérience professionnelle se situe la différence de moyenne.

Tableau 4.8 Moyennes, écarts types et nombres de répondants de l'indice de satisfaction par rapport aux formes des activités de développement professionnel suivies, en fonction de l'expérience professionnelle au secondaire

<i>Formes de développement professionnel</i>	<i>Expérience professionnelle à l'ordre secondaire</i>			
	0-3 ans	4-6 ans	7 ans +	Total
	Moy	Moy	Moy	Moy
	(ÉT)	(ÉT)	(ÉT)	(ÉT)
	N	N	N	N
Soutien et accompagnement individualisé par un ou des pairs ou un consultant	2,18 (0,77) 157	2,08 (0,83) 76	2,05 (0,80) 211	2,10 (0,79) 444
Groupes d'échange avec d'autres écoles (réseautage)	1,84 (0,77) 70	2,00 (0,78) 74	1,88 (0,82) 199	1,90 (0,80) 343
Groupes d'échange à l'école (ex. : travail en collégialité, planification d'activités de classe)	2,18 (0,68) 175	2,16 (0,74) 162	2,05 (0,75) 439	2,10 (0,73) 776
Soutien et accompagnement par la direction de l'école*	2,08(b) (0,71) 163	1,99(b) (0,73) 82	1,79(a) (0,79) 224	1,92 (0,76) 469
Formations de groupe (colloques, ateliers, etc.)	1,90 (0,76) 205	1,99 (0,79) 186	2,02 (0,74) 514	1,99 (0,76) 905
Cours universitaires	2,37 (0,93) 59	2,25 (0,89) 44	2,19 (1,02) 73	2,27 (0,96) 176

\* Lorsque les lettres (a) et (b) apparaissent à côté des moyennes, ceci signifie qu'il y a une différence statistiquement significative en fonction de l'expérience professionnelle des enseignants, obtenue, à partir d'une analyse de variance et d'un test post hoc SNK. Lorsqu'une lettre ne se retrouve pas dans deux cellules, c'est que les moyennes de ces cellules sont statistiquement différentes.

Les résultats, présentés dans le tableau 4.8, montrent que les moyennes de satisfaction pour l'ensemble des formes de développement professionnel se situent autour de 2, ce qui, dans l'échelle de satisfaction utilisée dans le questionnaire,

signifie que les enseignants se disent assez satisfaits des formes d'activités suivies. On observe un écart statistiquement significatif, en fonction de l'expérience professionnelle, pour une des six formes d'activités de développement, *soutien et accompagnement par la direction*. Les enseignants ayant plus de sept années d'expérience professionnelle se disent les moins satisfaits au regard de cette forme d'activité ( $f_{(2,466)} = 7,60, p < 0,01$ ).

Par ailleurs, on observe une certaine tendance, non significative, chez les enseignants ayant trois ans et moins d'expérience professionnelle, à se dire plus satisfaits que tous les autres enseignants, des formes d'activités de développement auxquelles ils ont participé. Quant à eux, les enseignants avec sept ans et plus d'expérience professionnelle se montrent les moins satisfaits pour la moitié des formes d'activités.

En conclusion, de façon générale, les enseignants ayant sept ans et plus d'expérience professionnelle apprécient moins que les autres enseignants les contenus et les formes d'activité de développement professionnel qui leur sont offerts. Les écarts sont toutefois peu ou pas significatifs, sauf pour les contenus *élèves présentant des difficultés de comportement* et *pratiques pédagogiques diversifiées, adaptées* et la forme *soutien et accompagnement par la direction de l'école*. Il reste toutefois que la satisfaction moyenne par rapport aux contenus semble se situer entre peu et assez, il y a donc beaucoup de place à amélioration.

#### 4.5 Intensité et étalement des activités de développement professionnel

La partie qui suit s'intéresse à la durée et à l'étalement des activités de développement professionnelles auxquelles les enseignants ont participé, au regard des contenus et des formes ainsi que de l'expérience professionnelle.

##### 4.5.1 Intensité (durée) des contenus d'activités

Le tableau 4.9 rend compte des moyennes pour le temps consacré à chacun des 19 contenus des activités de développement professionnel, en fonction de leur expérience professionnelle à l'ordre secondaire. On retrouve également dans ce

tableau l'écart type pour chacune des moyennes et le nombre de répondants. Afin de vérifier les différences de moyennes en fonction de l'expérience professionnelle, 19 analyses de variance (Oneway) ont été réalisées en prenant comme variable dépendante respectivement la durée des activités de développement professionnel en fonction des contenus et comme variable indépendante l'expérience professionnelle. Lorsque le test ressort statistiquement significatif avec un seuil d'erreur alpha de 5%, un test post-hoc SNK est réalisé afin de vérifier entre quelles catégories d'expérience professionnelle se situe la différence de moyenne.

Tableau 4.9 Moyennes, écarts types et nombres de répondants à l'échelle de l'intensité des activités de développement professionnel en fonction des contenus et de l'expérience professionnelle des enseignants

<i>Contenus des activités du développement Professionnel</i>	<i>Expérience professionnelle à l'ordre secondaire</i>			
	0-3 ans	4-6 ans	7 ans et +	Total
	Moy	Moy	Moy	Moy
	(ÉT)	(ÉT)	(ÉT)	(ÉT)
	N	N	N	N
Matières que vous enseignez	3,43 (1,42) 223	3,52 (1,43) 215	3,57 (1,45) 571	3,53 (1,44) 1009
Pratiques pédagogiques adaptées, diversifiées	3,05 (1,58) 133	3,00 (1,44) 124	2,89 (1,48) 342	2,95 (1,49) 599
Acquisition d'habiletés pour bien travailler en équipe	2,86 (1,75) 35	2,42 (1,06) 31	2,63 (1,51) 112	2,64 (1,49) 178
Motivation à apprendre des élèves (en classe)	2,47 (1,36) 100	2,70 (1,30) 89	2,55 (1,30) 255	2,56 (1,31) 444
Élèves présentant des difficultés de comportement*	2,44(b) (1,24) 123	2,51(b) (1,12) 98	2,18(a) (0,95) 255	2,32 (1,07) 476

**Moyennes, écarts types et nombres de répondants à l'échelle de l'intensité des activités de développement professionnel en fonction des contenus et de l'expérience professionnelle des enseignants (suite)**

<i>Contenus des activités du développement professionnel</i>	0-3 ans	4-6 ans	7 ans et +	Total
	Moy	Moy	Moy	Moy
	(ÉT)	(ÉT)	(ÉT)	(ÉT)
	N	N	N	N
Gestion de classe	2,42 (1,12) 142	2,53 (1,06) 90	2,40 (1,24) 227	2,43 (1,17) 459
Pratiques prometteuses en milieu défavorisé	2,38 (1,52) 26	2,42 (1,18) 31	2,27 (1,48) 60	2,33 (1,41) 117
Sujets concernant le personnel débutant	2,17 (1,14) 122	2,38 (1,51) 39	2,48 (1,53) 96	2,32 (1,36) 257
Collaboration avec la famille et la communauté	1,75 (0,73) 36	1,85 (0,74) 20	2,12 (1,23) 77	1,98 (1,06) 133
Lecture en milieu défavorisé	2,50 (1,39) 108	2,67 (1,45) 93	2,55 (1,57) 246	2,56 (1,50) 447
Climat de l'école	1,98 (0,94) 101	2,09 (0,95) 81	2,04 (1,04) 264	2,03 (1,00) 446
Violence à l'école	1,87 (0,88) 68	1,82 (0,83) 65	1,74 (0,87) 208	1,78 (0,87) 341
Activités parascolaires	3,40 (1,95) 73	3,59 (1,86) 61	3,34 (1,89) 215	3,40 (1,89) 349
Devoirs et leçons en milieu défavorisé	2,44 (1,53) 25	1,95 (0,80) 21	2,08 (1,47) 61	2,14 (1,38) 107
Persévérance scolaire, prévention du décrochage scolaire ou absentéisme	1,86(b) (0,97) 87	2,37(a) (1,27) 63	1,94(b) (0,98) 187	2,00 (1,05) 337

Moyennes, écarts types et nombres de répondants à l'échelle de l'intensité des activités de développement professionnel en fonction des contenus et de l'expérience professionnelle des enseignants (suite)

<b>Contenus des activités du développement professionnel</b>	0-3 ans	4-6 ans	7 ans et +	Total
	Moy	Moy	Moy	Moy
	(ÉT)	(ÉT)	(ÉT)	(ÉT)
	N	N	N	N
Approche orientante et/ou aspirations scolaires et professionnelles	1,88(a) (0,98) 103	2,23(b) (1,26) 107	2,31(b) (1,28) 340	2,22 (1,23) 550
Modèles d'organisation scolaire	2,42 (1,36) 77	2,48 (1,38) 75	2,58 (1,49) 233	2,52 (1,44) 385
Renouveau pédagogique	3,42(a) (1,43) 275	3,83(b) (1,52) 248	3,64(ab) (1,54) 760	3,63 (1,52) 1283
Planification, suivi ou évaluation des moyens mis en œuvre dans votre école	2,24 (0,91) 140	2,40 (0,99) 126	2,40 (1,07) 366	2,36 (1,02) 632

\* Lorsque les lettres (a) et (b) apparaissent à côté des moyennes, ceci signifie qu'il y a une différence statistiquement significative en fonction de l'expérience professionnelle des enseignants, obtenue, à partir d'une analyse de variance et d'un test post hoc SNK. Lorsqu'une lettre ne se retrouve pas dans deux cellules, c'est que les moyennes de ces cellules sont statistiquement différentes.

De prime abord, on remarque dans le tableau 4.9 que l'intensité (durée) moyenne des activités de développement professionnel varie sensiblement selon les contenus. Le minimum pour la moyenne de l'échelle d'intensité pour les activités de développement professionnel est de 1,78 pour le contenu *violence à l'école* et le maximum est de 3,63 pour *renouveau pédagogique*. Tenant compte que pour l'échelle d'intensité, un (1) correspond à moins d'une heure d'activité, deux (2) à deux à quatre heures, trois (3) à cinq à huit heures, quatre (4) à neuf à douze heures, cinq (5) à 13 à 20 heures et six (6) à 21 heures ou plus, les enseignants, toutes expériences professionnelles confondues, ont consacré au cours de la dernière année scolaire en moyenne une à deux heures à la *violence à l'école* et

entre huit à douze heures au *renouveau pédagogique* dans le cadre d'activités de développement professionnel. De plus, on remarque que la majorité des contenus ont été présentés à l'intérieur d'activités de développement professionnel ayant une durée de moins de cinq heures. Par contre, La majorité des contenus d'ordre plus pédagogique, sauf lecture en milieu défavorisé, se situent en haut de trois, soit une durée moyenne de huit à 12 heures. Des neuf contenus reconnus par la littérature comme prioritaires dans les programmes d'insertion professionnelle, sept montrent une durée moyenne des activités de développement professionnel inférieure à huit heures. Par ailleurs, on observe une certaine tendance à l'effet que les activités de développement professionnel auxquelles les nouveaux enseignants participent ont une durée moindre. Dans ce dernier cas, les différences ne sont toutefois pas statistiquement significatives.

L'analyse de variance et le test post hoc SNK, fait en fonction de l'expérience professionnelle, montre qu'il y a des différences statistiquement significatives pour quatre des 19 contenus. Pour un, la durée des activités de développement professionnel portant sur le thème *élèves présentant des difficultés de comportement*, est plus grande pour les enseignants avec sept ans et plus d'expérience professionnelle que pour tous les autres enseignants ( $f_{(2,473)} = 4,52$ ,  $p < 0,05$ ). Pour le contenu *persévérance scolaire, prévention du décrochage scolaire ou absentéisme*, l'écart est statistiquement significatif en faveur des enseignants ayant entre quatre et six ans d'expérience ( $f_{(2,334)} = 5,04$ ,  $p < 0,01$ ). Pour *approche orientante et/ou aspirations scolaires et professionnelles*, la durée moyenne des activités de développement professionnelle était moins grande chez les enseignants débutants (0-3 ans) que pour tous les autres enseignants ( $f_{(2,547)} = 4,89$ ,  $p < 0,01$ ). En ce qui concerne les activités sur le *renouveau pédagogique*, les enseignants du groupe des 4-6 ans d'expérience professionnelle ont suivi des activités d'une durée moyenne significativement plus grande que les enseignants débutants ( $f_{(2,1280)} = 4,89$ ,  $p < 0,01$ ). Par rapport aux enseignants ayant sept ans et plus d'expérience, la différence n'est pas significative.

#### 4.5.2 Étalement des contenus d'activités de développement professionnel

Le tableau 4.10 rend compte des moyennes pour l'échelle d'étalement des activités pour les 19 contenus de formation. L'étalement est le nombre de jours sur lesquels ont été réparties les heures des activités de développement professionnel auxquelles les enseignants ont participé. En plus de l'étalement des différents contenus, présenté en fonction de l'expérience professionnelle des enseignants à l'ordre secondaire, on retrouve également l'écart type et le nombre de répondants. Afin de vérifier les différences de moyennes en fonction de l'expérience professionnelle, 19 analyses de variance (Oneway) ont été réalisées en prenant comme variable dépendante respectivement l'étalement des activités de développement professionnel suivies par les enseignants en fonction des contenus et comme variable indépendante l'expérience professionnelle. Lorsque le test ressort statistiquement significatif avec un seuil d'erreur alpha de 5%, un test post-hoc SNK est réalisé afin de vérifier entre quelles catégories d'expérience professionnelle se situe la différence de moyenne.

Tableau 4.10 Moyennes, écarts types et nombres de répondants à l'échelle d'étalement des activités de développement professionnel suivies par les enseignants selon les contenus et l'expérience professionnelle des enseignants

<b>Contenus des activités du développement professionnel</b>	<b>Expérience professionnelle à l'ordre secondaire</b>			
	0-3 ans	4-6 ans	7 ans +	Total
	Moy	Moy	Moy	Moy
	(ÉT)	(ÉT)	(ÉT)	(ÉT)
	N	N	N	N
Acquisition d'habiletés pour bien travailler en équipe	2,65 (1,90) 34	2,48 (1,63) 31	2,70 (1,82) 117	2,65 (1,79) 182
Matières que vous enseignez	2,40 (1,38) 228	2,40 (1,33) 217	2,42 (1,43) 629	2,41 (1,40) 1074

Moyennes, écarts types et nombres de répondants à l'échelle d'étalement des activités de développement professionnel suivies par les enseignants selon les contenus et l'expérience professionnelle des enseignants (suite)

<i>Contenus des activités du développement professionnel</i>	0-3 ans	4-6 ans	7 ans +	Total
	Moy	Moy	Moy	Moy
	(ÉT)	(ÉT)	(ÉT)	(ÉT)
	N	N	N	N
Pratiques pédagogiques adaptées, diversifiées	2,18 (1,57) 134	2,13 (1,41) 130	2,18 (1,52) 371	2,17 (1,51) 635
Motivation à apprendre des élèves (en classe)	2,12 (1,71) 98	2,22 (1,57) 89	2,06 (1,63) 270	2,11 (1,63) 457
Pratiques prometteuses en milieu défavorisé	2,08 (1,50) 24	2,28 (1,85) 32	1,87 (1,44) 61	2,03 (1,57) 117
Sujets concernant le personnel débutant	2,00 (1,38) 117	2,10 (1,53) 39	2,27 (1,67) 90	2,11 (1,52) 246
Élèves présentant des difficultés de comportement	1,90 (1,49) 116	2,01 (1,40) 95	1,65 (1,29) 262	1,78 (1,37) 473
Gestion de classe	1,82 (1,38) 137	1,83 (1,29) 92	1,83 (1,42) 237	1,82 (1,38) 466
Collaboration avec la famille et la communauté	1,69 (1,49) 35	1,60 (1,14) 20	2,40 (1,65) 73	1,93 (1,55) 128
Climat de l'école	1,80 (1,39) 96	1,83 (1,45) 77	1,70 (1,37) 263	1,75 (1,39) 436
Violence à l'école	1,76 (1,43) 59	1,57 (1,29) 67	1,55 (1,24) 198	1,59 (1,29) 324
Activités parascolaires	3,23 (2,15) 70	3,77 (2,10) 61	3,27 (2,08) 21	3,35 (2,10) 342

Moyennes, écarts types et nombres de répondants à l'échelle d'étalement des activités de développement professionnel suivies par les enseignants selon les contenus et l'expérience professionnelle des enseignants (suite)

<i>Contenus des activités du développement professionnel</i>	0-3 ans	4-6 ans	7 ans +	Total
	Moy	Moy	Moy	Moy
	(ÉT)	(ÉT)	(ÉT)	(ÉT)
	N	N	N	N
Devoirs et leçons en milieu défavorisé	2,53 (1,87) 19	2,00 (1,30) 20	2,30 (1,88) 56	2,28 (1,76) 95
Lecture en milieu défavorisé	2,86 (1,93) 108	2,67 (2,00) 92	2,66 (1,96) 240	2,71 (1,96) 440
Persévérance scolaire, prévention du décrochage scolaire ou absentéisme	1,88 (1,56) 82	2,11 (1,67) 61	1,77 (1,43) 173	1,87 (1,51) 316
Approche orientante et/ou aspirations scolaires et professionnelles	1,71 (1,38) 101	1,88 (1,37) 104	1,96 (1,43) 328	1,90 (1,41) 533
Modèles d'organisation scolaire	2,58 (1,82) 71	2,52 (1,82) 73	2,64 (1,87) 219	2,61 (1,84) 363
Renouveau pédagogique*	2,46(b) (1,41) 280	2,78(a) (1,53) 244	2,52(b) (1,44) 830	2,55 (1,45) 1354
Planification, suivi ou évaluation des moyens mis en œuvre dans votre école	2,04 (1,40) 132	2,15 (1,31) 120	1,96 (1,25) 366	2,01 (1,29) 618

\* Lorsque les lettres (a) et (b) apparaissent à côté des moyennes, ceci signifie qu'il y a une différence statistiquement significative en fonction de l'expérience professionnelle des enseignants, obtenue, à partir d'une analyse de variance et d'un test post hoc SNK. Lorsqu'une lettre ne se retrouve pas dans deux cellules, c'est que les moyennes de ces cellules sont statistiquement différentes.

On constate, en consultant le tableau 4.10 que l'étalement moyen varie considérablement selon les différents contenus d'activités de développement professionnel. Le minimum pour la durée moyenne des activités est de 1,59 pour le

thème *violence à l'école* et le maximum est de 3,35 pour le thème *activités parascolaires*. Considérant que pour la présente échelle, un correspond à un jour d'activité, deux (2-3 jours), trois (4-5 jours), quatre (6-8 jours), cinq (9-10 jours) et six (11 jours ou plus), les activités sur la violence se sont étalées sur un ou deux jours et celles sur le parascolaire sur cinq à six jours.

Pour la majorité des contenus, soit 12 sur 19, l'étalement moyen des activités de développement professionnel est de deux à trois, donc les activités s'étalent sur une période de deux à cinq jours. La majorité des contenus d'ordre plus pédagogique se retrouvent dans ce groupe. Des neuf contenus reconnus par la littérature comme prioritaires dans les programmes d'insertion professionnelle, six montrent un étalement moyen des activités de développement professionnel de deux à cinq jours.

L'analyse de variance et le test post hoc SNK, fait en fonction de l'expérience professionnelle, montrent qu'il y a des différences statistiquement significatives pour un seul des 19 contenus d'activités de développement professionnel, *renouveau pédagogique*. L'étalement moyen des activités portant sur ce thème, chez les enseignants du groupe des 4-6 ans d'expérience, est plus grand que pour tous les autres enseignants ( $f_{(2,1351)} = 3,78, p < 0,05$ ).

En conclusion, les données relatives à l'intensité et à l'étalement des activités de développement professionnel, auxquelles les enseignants ont participé, laissent voir que celles qui portaient sur *matières que vous enseignez*, *activités parascolaires* et *renouveau pédagogique* se sont données sur un plus grand nombre d'heures (huit à douze heures) et se sont étalées sur une plus longue période (trois à cinq jours). Toutefois, la majorité des activités se situe plus dans des activités peu intenses et peu étalées.

#### 4.5.3 Durée des formes d'activités de développement professionnel

Le tableau 4.11 rend compte des moyennes de l'échelle, tel que mesuré par le QIP, pour le temps consacré à différentes formes d'activités de développement professionnel auxquelles les enseignants rapportent avoir participé, et ce, en

fonction de l'expérience professionnelle (0-3 ans, 4-6 ans et sept ans et plus) à l'ordre secondaire. On retrouve également pour chacune des formes d'activités de développement professionnel et des groupes d'expérience professionnelle, les écarts types et le nombre de répondants. Afin de vérifier les différences de moyennes en fonction de l'expérience professionnelle, six analyses de variance (Oneway) ont été réalisées en prenant comme variable dépendante respectivement l'intensité des formes d'activités de développement professionnel et comme variable indépendante l'expérience professionnelle. Lorsque le test ressort statistiquement significatif avec un seuil d'erreur alpha de 5%, un test post-hoc SNK est réalisé afin de vérifier entre quelles catégories d'expérience professionnelle se situe la différence de moyenne.

Tableau 4.11 Moyennes, écarts types et nombres de répondants de l'échelle d'intensité pour les formes de développement professionnel auxquelles les enseignants ont participé en fonction de l'expérience professionnelle

<i>Formes de développement professionnel</i>	<i>Expérience professionnelle à l'ordre secondaire</i>			
	0-3 ans	4-6 ans	7 ans +	Total
	Moy	Moy	Moy	Moy
	(ÉT)	(ÉT)	(ÉT)	(ÉT)
	N	N	N	N
Soutien et accompagnement individualisé par un ou des pairs ou un consultant*	2,79(a) (1,52) 163	3,41(b) (1,68) 78	3,33(b) (1,67) 217	3,15 (1,64) 458
Groupes d'échange avec d'autres écoles (réseautage)	2,81 (1,25) 74	3,13 (1,49) 77	2,98 (1,38) 217	2,98 (1,38) 368
Groupes d'échange à l'école (ex. : travail en collégialité, planification d'activités de classe)	3,55 (1,55) 187	3,79 (1,60) 164	3,47 (1,61) 470	3,55 (1,60) 821
Soutien et accompagnement par la direction de l'école	2,30 (1,15) 173	2,31 (1,12) 83	2,39 (1,33) 247	2,35 (1,23) 503

Moyennes, écarts types et nombres de répondants de l'échelle d'intensité pour les formes de développement professionnel auxquelles les enseignants ont participé en fonction de l'expérience professionnelle (suite)

<i>Formes de développement professionnel</i>	0-3 ans	4-6 ans	7 ans +	Total
	Moy	Moy	Moy	Moy
	(ÉT)	(ÉT)	(ÉT)	(ÉT)
	N	N	N	N
Formations de groupe (colloques, ateliers, etc.)	3,45 (1,42) 216	3,75 (1,43) 185	3,47 (1,44) 549	3,52 (1,44) 950
Cours universitaires	5,49 (1,14) 57	5,23 (1,29) 43	5,27 (1,28) 70	5,34 (1,23) 170

\* Lorsque les lettres (a) et (b) apparaissent à côté des moyennes, ceci signifie qu'il y a une différence statistiquement significative en fonction de l'expérience professionnelle des enseignants, obtenue, à partir d'une analyse de variance et d'un test post hoc SNK. Lorsqu'une lettre ne se retrouve pas dans deux cellules, c'est que les moyennes de ces cellules sont statistiquement différentes.

Les données du tableau 4.11 laissent voir une tendance selon laquelle les enseignants ayant entre quatre et six ans d'expérience participent à des activités de développement professionnel d'une plus grande intensité que tous les autres enseignants. L'inverse est toutefois observé dans le cas des enseignants ayant trois ans et moins d'expérience professionnelle. Ceci n'est toutefois pas statistiquement significatif, sauf pour la forme *soutien et accompagnement individualisé par un ou des pairs ou un consultant* ( $f_{(2,455)} = 6,51, p < 0,01$ ) où les 0-3 ans d'expérience ont une moyenne plus faible que les deux autres groupes d'enseignants.

Par ailleurs, la nature des écarts des intervalles de *temps* entre les différentes formes de développement professionnel est à souligner. Le minimum est de 2,35 pour *soutien et accompagnement par la direction de l'école* et le maximum est de 5,34 pour le type *cours universitaires*. Dans une échelle d'intervalle temps d'un à six où, un correspondant à moins d'une heure, deux (2) à deux à quatre heures, trois (3) à cinq à huit heures, quatre (4) à neuf à douze heures, cinq (5) à 13 à 20 heures et six (6) à 21 heures ou plus, la forme *cours universitaires* se démarque des autres

avec une durée moyenne de 5,34, ce qui correspond à plus de 20 heures consacrées à des activités de développement professionnel prenant cette forme.

#### 4.5.4 Étalement des formes d'activités de développement professionnel

Le tableau 4.12 présente les moyennes de l'échelle d'étalement des différentes formes d'activités de développement professionnel auxquelles les enseignants rapportent avoir participé, et ce, en fonction de l'expérience professionnelle (0-3 ans, 4-6 ans et sept ans et plus) à l'ordre secondaire. On retrouve également pour chacune des formes d'activités de développement professionnel et des groupes d'expérience professionnelle, les écarts types et le nombre de répondants. Afin de vérifier les différences de moyennes en fonction de l'expérience professionnelle, six analyses de variance (Oneway) ont été réalisées en prenant comme variable dépendante respectivement l'étalement des différentes formes d'activités de développement professionnel et comme variable indépendante l'expérience professionnelle. Lorsque le test ressort statistiquement significatif avec un seuil d'erreur alpha de 5%, un test post-hoc SNK est réalisé afin de vérifier entre quelles catégories d'expérience professionnelle se situe la différence de moyenne.

Tableau 4.12 Moyennes de l'échelle d'étalement des différentes formes d'activités de développement professionnel suivies par les répondants, en fonction de leur expérience professionnelle au secondaire

<i>Formes de développement professionnel</i>	<i>Expérience professionnelle à l'ordre secondaire</i>			
	0-3 ans	4-6 ans	7 ans +	Total
	Moy (ÉT)	Moy (ÉT)	Moy (ÉT)	Moy (ÉT)
	N	N	N	N
Soutien et accompagnement individualisé par un ou des pairs ou un consultant	3,49 (1,97) 156	3,73 (1,85) 75	3,35 (1,95) 220	3,46 (1,94) 451

Moyennes de l'échelle d'étalement des différentes formes d'activités de développement professionnel suivies par les répondants, en fonction de leur expérience professionnelle au secondaire (suite)

<i>Formes de développement professionnel</i>	0-3 ans	4-6 ans	7 ans +	Total
	Moy	Moy	Moy	Moy
	(ÉT)	(ÉT)	(ÉT)	(ÉT)
	N	N	N	N
Groupes d'échange avec d'autres écoles (réseautage)	2,01 (1,30) 74	2,12 (1,31) 77	2,07 (1,34) 217	2,07 (1,32) 368
Groupes d'échange à l'école (ex. : travail en collégialité, planification d'activités de classe)	3,79 (1,85) 181	3,77 (1,81) 170	3,42 (1,86) 458	3,57 (1,85) 809
Soutien et accompagnement par la direction de l'école	2,90 (1,78) 166	2,84 (1,75) 82	2,53 (1,69) 237	2,71 (1,74) 485
Formations de groupe (colloques, ateliers, etc.)	2,42 (1,35) 226	2,40 (1,26) 193	2,23 (1,23) 586	2,31 (1,27) 1005
Cours universitaires*	5,45(b) (1,34) 58	5,16(b) (1,54) 43	4,53(a) (1,88) 75	4,99 (1,68) 176

\* Lorsque les lettres (a) et (b) apparaissent à côté des moyennes, ceci signifie qu'il y a une différence statistiquement significative en fonction de l'expérience professionnelle des enseignants, obtenue, à partir d'une analyse de variance et d'un test post hoc SNK. Lorsqu'une lettre ne se retrouve pas dans deux cellules, c'est que les moyennes de ces cellules sont statistiquement différentes.

Les résultats du tableau 4.12 laissent voir un étalement moyen minimum de 2,07 pour *groupes d'échange avec d'autres écoles* et un maximum de 4,99 pour la forme *cours universitaires* dans une échelle d'intervalle temps d'un à six, où un (1) correspondant à un jour, deux (2) à deux à trois jours, trois (3) à quatre à cinq jours, quatre (4) à six à huit jours, cinq (5) à neuf à dix jours et six (6) à 11 jours et plus. La moyenne de 2,07 pour les activités de forme *groupes d'échange avec d'autres écoles* correspond donc à un étalement des activités sur deux à trois jours. On observe aussi une tendance selon laquelle l'étalement moyen des activités de

développement professionnel auxquelles participent les enseignants ayant trois ans et moins d'expérience professionnelle est plus grand que pour tous les autres enseignants. Cette tendance n'est toutefois pas statistiquement significative, sauf pour *cours universitaires*. Pour cette forme, la différence se confirme, mais seulement avec le groupe des enseignants ayant sept ans et plus d'expérience professionnelle au secondaire *universitaires* ( $f_{(2,173)} = 5,44, p < 0,01$ ).

En conclusion, on retient que les formes d'activités de développement professionnel *Groupes d'échange à l'école* et *Cours universitaires* sont celles qui se sont déroulées sur un plus grand nombre d'heures (durée moyenne de huit à douze heures) et se sont étalées sur une plus longue période (étalement moyen de cinq à 10 jours) et que globalement, la durée des activités de développement professionnel tourne autour de cinq à neuf heures sur deux à jours.

#### 4.6 Relations entre les variables de l'environnement socioéducatif et les contenus des activités de développement professionnel

Cette partie présente les résultats de l'analyse exploratoire des relations entre trois variables de l'environnement socioéducatif, *leadership de la direction*, *travail en équipe* et *climat relationnel de l'organisation*, et la nature de l'offre de développement professionnel dans les écoles SIAA échantillonnées. Le choix de ses trois variables repose sur les écrits de Brunet (2001), Janosz (1998) et Sparks et Loucks-Horsley (1989). Ces derniers voient dans le climat scolaire un facteur qui a un impact sur l'efficacité du développement professionnel dans une école. Le choix de la variable *Travail en équipe* s'explique par le fait que les activités de développement professionnel les plus porteuses mettent l'enseignant en relation avec ses pairs. Finalement, la qualité du leadership assumé par la direction peut venir colorer la nature des conditions mises en place pour faire de l'école une organisation apprenante.

#### 4.6.1 Corrélations entre variables de l'environnement socioéducatif et les contenus des activités de développement professionnel

L'étude des relations entre les variables *leadership et la gestion de la direction, travail d'équipe et climat relationnel entre le personnel et la direction* et la nature des activités de développement professionnel s'est faite sur l'ensemble de l'échantillon et non en subdivisant en fonction de l'expérience professionnelle. Ce choix s'explique par le fait que l'analyse des corrélations de Pearson par groupes d'expérience professionnelle n'a pas montré d'écart statistiquement significatif.

##### 4.6.1.1 Corrélations entre les variables de l'environnement socioéducatif et l'échelle de participation à des activités de développement professionnel

Le tableau 4.13 rend compte de façon détaillée des coefficients de corrélation de Pearson entre, d'une part, les échelles de *leadership, gestion de la direction, climat relationnel entre le personnel et la direction et travail d'équipe*, et d'autre part, de la participation des enseignants à des activités de développement professionnel, en fonction des différents contenus. On retrouve également dans ce tableau, les indications sur le nombre de répondants.

Tableau 4.13 Coefficients de corrélation de Pearson et nombre de répondants, entre l'échelle de participation à des activités de développement professionnel et les différentes échelles liées à l'environnement socioéducatif, en fonction des contenus

Contenus des activités de développement professionnel	Échelle de moyenne, leadership et gestion de la direction	Échelle de moyenne, climat relationnel entre le personnel et la direction	Échelle de moyenne, travail d'équipe
	N	N	N
Matières que vous enseignez	0,12** 1609	0,08** 1624	0,06** 1630
Gestion de classe	0,08** 1608	0,06* 1626	0,11** 1630

Coefficients de corrélation de Pearson et nombre de répondants entre l'échelle de participation à des activités de développement professionnel et les différentes échelles liées à l'environnement socioéducatif, en fonction des contenus (suite)

Contenus des activités de développement professionnel	Échelle de moyenne, leadership et gestion de la direction	Échelle de moyenne, climat relationnel entre le personnel et la direction	Échelle de moyenne, travail d'équipe
	N	N	N
Pratiques pédagogiques adaptées, diversifiées	0,13** 1605	0,08** 1623	0,05 1627
Sujets concernant le personnel débutant	0,11** 1607	0,12** 1623	0,12** 1629
Élèves présentant des difficultés de comportement	0,08** 1608	0,07** 1626	0,13** 1630
Motivation à apprendre des élèves (en classe)	0,09** 1595	0,06* 1613	0,10** 1617
Collaboration avec la famille et la communauté	0,10** 1606	0,09** 1623	0,03 1628
Acquisition d'habiletés pour bien travailler en équipe	0,08** 1609	0,07** 1625	0,05* 1631
Pratiques prometteuses en milieu défavorisé	0,05* 1602	0,04 1618	0,05* 1624
Lecture en milieu défavorisé	0,11** 1595	0,09** 1613	0,08** 1617
Climat de l'école	0,10** 1605	0,08** 1622	0,05* 1626
Violence à l'école	0,05* 1603	0,02 1619	0,01 1624
Activités parascolaires	0,09** 1608	0,08** 1624	0,04 1629
Devoirs et leçons en milieu défavorisé	0,05* 1608	0,03 1625	0,04 1630
Persévérance scolaire, prévention du décrochage scolaire ou absentéisme	0,08** 1605	0,06* 1622	0,09** 1627

Coefficients de corrélation de Pearson et nombre de répondants entre l'échelle de participation à des activités de développement professionnel et les différentes échelles liées à l'environnement socioéducatif, en fonction des contenus (suite)

Contenus des activités de développement professionnel	Échelle de moyenne, leadership et gestion de la direction	Échelle de moyenne, climat relationnel entre le personnel et la direction	Échelle de moyenne, travail d'équipe
	N	N	N
Approche orientante et/ou aspirations scolaires et professionnelles	0,02 1607	0,00 1624	0,02 1629
Modèles d'organisation scolaire	0,05* 1610	0,05* 1627	0,05 1632
Renouveau pédagogique	0,05* 1615	0,03 1632	0,07** 1637
Planification, suivi ou évaluation des moyens mis en œuvre dans votre école	0,17** 1602	0,13** 1618	0,08** 1624

\*\*Corrélation significative  $p < 0,01$

\*Corrélation significative  $p < 0,05$

Les résultats du tableau 4.13 montrent que plusieurs corrélations de Pearson sont significatives à un seuil de  $p < 0,05$ , mais pour les besoins de cette étude, seules celles supérieures à 0,10 seront considérées. En deçà de cette valeur, la taille d'effet est trop petite pour être considérée. Toutefois, on remarque que globalement, les coefficients de corrélations de Pearson sont faibles. En effet, ils sont tous inférieurs à 0,20. Le coefficient de corrélation le plus élevé touche le contenu *planification, suivi ou évaluation des moyens mis en œuvre dans votre école* et la variable *leadership et gestion de la direction*, soit 0,17. Aussi, le thème *Sujets concernant le personnel débutant* est le seul des 19 contenus qui montre des coefficients de corrélation supérieurs à 0,10 avec les trois échelles de l'environnement socioéducatif. Finalement, une certaine tendance se dessine, à savoir qu'il y a une corrélation positive entre le leadership et la gestion de la direction et à la participation à des activités de développement sur ces différents contenus.

#### 4.6.1.2 Corrélations entre variables de l'environnement socioéducatif et échelle d'intensité des activités de développement professionnel en fonction des différents contenus

Le tableau 4.14 rend compte de façon détaillée des coefficients de corrélation de Pearson entre, d'une part, les échelles de *leadership, gestion de la direction, de climat relationnel entre le personnel et la direction et travail d'équipe*, et d'autre part, l'échelle d'intensité des activités de développement professionnel, en fonction des différents contenus. Le tableau présente également le nombre de répondants à chacune de ces analyses.

Tableau 4.14 Coefficients de corrélations de Pearson et nombre de répondants entre l'échelle de l'intensité des activités de développement professionnel et les échelles liées à l'environnement socioéducatif, en fonction des différents contenus

Contenus des activités de développement professionnel	Échelle de moyenne, leadership et gestion de la direction	Échelle de moyenne, climat relationnel entre le personnel et la direction	Échelle de moyenne, travail d'équipe (Sig.)
	N	N	N
Matières que vous enseignez	0,11** 795	0,10** 801	0,06 802
Gestion de classe	0,05 361	0,03 359	-0,01 362
Pratiques pédagogiques adaptées, diversifiées	-0,04 481	-0,04 483	-0,01 485
Sujets concernant le personnel débutant	-0,01 205	0,06 206	0,08 205
Élèves présentant des difficultés de comportement	0,07 392	0,05 395	-0,03 396
Motivation à apprendre des élèves (en classe)	0,02 364	-0,03 365	0,10 368
Collaboration avec la famille et la communauté	0,11 110	0,09 110	0,11 111

Coefficients de corrélations de Pearson et nombre de répondants entre l'échelle de l'intensité des activités de développement professionnel et les échelles liées à l'environnement socioéducatif, en fonction des différents contenus (suite)

Contenus des activités de développement professionnel	Échelle de moyenne, leadership et gestion de la direction	Échelle de moyenne, climat relationnel entre le personnel et la direction	Échelle de moyenne, travail d'équipe (Sig.)
	N	N	N
Acquisition d'habiletés pour bien travailler en équipe	0,02 141	-0,01 141	0,15 145
Pratiques prometteuses en milieu défavorisé	-0,02 93	-0,06 94	0,01 94
Lecture en milieu défavorisé	0,08 360	0,04 364	0,11* 365
Climat de l'école	-0,08 348	-0,12* 351	0,01 351
Violence à l'école	0,03 258	0,03 259	0,14* 261
Activités parascolaires	-0,05 273	-0,04 275	0,02 278
Devoirs et leçons en milieu défavorisé	-0,02 93	0,03 92	-0,09 93
Persévérance scolaire, prévention du décrochage scolaire ou absentéisme	0,01 271	-0,02 274	0,01 276
Approche orientante et/ou aspirations scolaires et professionnelles	-0,06 425	-0,05 429	-0,04 431
Modèles d'organisation scolaire	0,02 292	0,01 294	0,02 295
Renouveau pédagogique	0,05 1035	0,04 1043	0,07* 1046
Planification, suivi ou évaluation des moyens mis en œuvre dans votre école	-0,05 494	-0,05 498	-0,07 499

\*\*Corrélation significative  $p < 0,01$  et \*Corrélation significative  $p < 0,05$

Le tableau 4.14 montre des coefficients de corrélation de Pearson positifs, supérieurs à 0,10 pour trois des 19 contenus. Ils sont toutefois tous inférieurs à 0,20, donc faibles. Par contre, le thème *climat à l'école* présente au contraire un coefficient de corrélation négatif (-0,12). Ce qui signifie que, plus le climat relationnel entre le personnel et la direction de l'école est perçu positivement, moins l'intensité des activités de développement professionnel est grande.

#### 4.6.1.3 Corrélations entre variables de l'environnement socioéducatif et échelle d'appréciation de l'importance des différents contenus de développement professionnel pour accroître la réussite des élèves

Le tableau 4.15 rend compte de façon détaillée des coefficients de corrélation entre, d'une part les échelles de *leadership*, *gestion de la direction*, de *climat relationnel entre le personnel et la direction* et *travail d'équipe*, et d'autre part, l'échelle d'appréciation des enseignants de l'importance des différents contenus de développement professionnel pour l'accroissement de la réussite des élèves. Le tableau présente également le nombre de répondants à chacune des analyses.

Tableau 4.15 Coefficients de corrélations de Pearson et nombre de répondants entre l'échelle d'appréciation des enseignants de l'importance des différents contenus de développement professionnel pour accroître la réussite des élèves et les échelles liées à l'environnement socioéducatif

Contenus des activités de développement professionnel	Échelle de moyenne, leadership et gestion de la direction	Échelle de moyenne, climat relationnel entre le personnel et la direction	Échelle de moyenne, travail d'équipe (Sig.)
	N	N	N
Matières que vous enseignez	0,14** 770	0,12** 774	0,12** 775
Gestion de classe	0,15** 369	0,12* 367	0,12* 370
Pratiques pédagogiques adaptées, diversifiées	0,10* 488	0,06 491	0,11 493

Coefficients de corrélations de Pearson et nombre de répondants entre l'échelle d'appréciation des enseignants de l'importance des différents contenus de développement professionnel pour accroître la réussite des élèves et les échelles liées à l'environnement socioéducatif (suite)

Contenus des activités de développement professionnel	Échelle de moyenne, leadership et gestion de la direction	Échelle de moyenne, climat relationnel entre le personnel et la direction	Échelle de moyenne, travail d'équipe (Sig.)
	N	N	N
Sujets concernant le personnel débutant	0,01 200	0,14* 200	0,22** 200
Élèves présentant des difficultés de comportement	0,16** 381	0,17** 384	0,10* 385
Motivation à apprendre des élèves (en classe)	0,17** 366	0,05 366	0,61 369
Collaboration avec la famille et la communauté	0,23* 116	0,30** 116	0,18 117
Acquisition d'habiletés pour bien travailler en équipe	0,18* 136	0,17* 139	0,15 145
Pratiques prometteuses en milieu défavorisé	0,08 97	0,10 99	0,13 99
Lecture en milieu défavorisé	0,20** 385	0,17** 389	0,22 390
Climat de l'école	0,21** 332	0,15** 334	0,21** 335
Violence à l'école	0,20** 249	0,21** 249	0,16* 252
Activités parascolaires	0,19** 266	0,19** 266	-0,01 269
Devoirs et leçons en milieu défavorisé	0,26* 100	0,26** 100	0,08 100
Persévérance scolaire, prévention du décrochage scolaire ou absentéisme	0,19** 268	0,15* 271	0,05 273

Coefficients de corrélations de Pearson et nombre de répondants entre l'échelle d'appréciation des enseignants de l'importance des différents contenus de développement professionnel pour accroître la réussite des élèves et les échelles liées à l'environnement socioéducatif (suite)

Contenus des activités de développement professionnel	Échelle de moyenne, leadership et gestion de la direction	Échelle de moyenne, climat relationnel entre le personnel et la direction	Échelle de moyenne, travail d'équipe (Sig.)
	N	N	N
Approche orientante et/ou aspirations scolaires et professionnelles	0,13** 413	0,14** 415	0,08 417
Modèles d'organisation scolaire	0,12 281	0,05 282	0,08 283
Renouveau pédagogique	0,19** 1010	0,17** 1017	0,13** 1020
Planification, suivi ou évaluation des moyens mis en œuvre dans votre école	0,18** 468	0,17** 471	0,10* 472

\*\*Corrélation significative  $p < 0,01$

\*Corrélation significative  $p < 0,05$

Le tableau 4.15 laisse voir qu'il y a des coefficients de corrélation de Pearson supérieurs à 0,10 pour 16 des 19 contenus avec au moins une des trois échelles de l'environnement socioéducatif. De ces 16 contenus, cinq montrent des coefficients de corrélation supérieurs à 0,10 avec les trois échelles. On observe également que l'on retrouve davantage ces coefficients de corrélation avec les échelles *leadership et gestion de la direction* et *climat relationnel entre le personnel et la direction*. La majorité des relations sont petites ( $< 0,20$ ) mais on remarque par contre dans ces résultats la présence de coefficients de corrélation supérieurs à 0,20 pour plus d'un contenu. Qui plus est, le coefficient de corrélation entre *collaboration avec la famille et la communauté* et climat relationnel entre le personnel et la direction est de 0,30.

En résumé, les corrélations entre les contenus d'activités de développement professionnel et les trois échelles de l'environnement socioéducatif sont

généralement inférieures à 0,20, sauf en ce qui concerne l'échelle d'appréciation des contenus de développement professionnel. Pour cette échelle, on observe que pour 17 des 19 contenus, il y a au moins un coefficient de corrélation supérieur à 0,10 avec une des trois échelles de l'environnement socioéducatif. Les résultats laissent aussi entrevoir que le leadership de la direction et le type de relation qu'il établit avec le personnel enseignant est associé au développement professionnel offert aux enseignants ainsi qu'au degré de satisfaction que ceux-ci manifestent par rapport aux activités.

#### 4.6.2 Corrélations entre variables de l'environnement socioéducatif et formes des activités de développement professionnel

##### 4.6.2.1 Corrélations entre variables de l'environnement socioéducatif et échelle de participation à des activités de développement professionnel en fonction des formes

Le tableau 4.16 rend compte de façon détaillée des coefficients de corrélation de Pearson entre, d'une part, les échelles de *leadership*, *gestion de la direction*, de *climat relationnel entre le personnel et la direction* et *travail d'équipe*, et d'autre part, l'échelle de participation des enseignants à des activités de développement professionnel, en fonction des différentes formes d'activités. On retrouve également dans ce tableau, les indications sur les écarts types et le nombre de répondants à chacune de ces analyses.

Tableau 4.16 Coefficients de corrélations de Pearson et nombre de répondants entre l'échelle de participation à des activités de développement professionnel et les échelles liées à l'environnement socioéducatif, en fonction des différentes formes

Formes des activités de développement professionnel	Échelle de moyenne, leadership et gestion de la direction	Échelle de moyenne, climat relationnel entre le personnel et la direction	Échelle de moyenne, travail d'équipe
	N	N	N
Soutien et accompagnement individualisé par un ou des pairs ou un consultant	0,09** 1615	0,09** 1630	0,14** 1636
Groupes d'échange avec d'autres écoles (réseautage)	0,07* 1615	0,03 1630	0,03 1636
Groupes d'échange à l'école (ex. : travail en collégialité)	0,12** 1616	0,05* 1631	0,12** 1637
Soutien et accompagnement par la direction de l'école	0,17** 1610	0,16** 1625	0,12** 1631
Formations de groupe (colloques, ateliers, etc.)	0,11** 1609	0,05 1623	0,08** 1629
Cours universitaires	0,03 1614	0,01 1629	0,04 1635

\*\*Corrélation significative  $p < 0,01$

\*Corrélation significative  $p < 0,05$

Les résultats du tableau 4.16 montrent la présence de corrélations de relation supérieures à 0,10 pour quatre des six formes d'activités de développement professionnel avec au moins une des trois échelles de l'environnement socioéducatif. Toutefois, les relations entre les échelles sont faibles car tous les coefficients sont inférieurs à 0,20. On observe les plus hauts coefficients de corrélation entre *soutien et accompagnement par la direction de l'école* avec les échelles *leadership et gestion de la direction* et *climat relationnel entre le personnel et la direction*, soit 0,17 et 0,16. Enfin, il faut noter que pour les cours universitaires,

la corrélation est nulle pour l'ensemble des trois variables de l'environnement socioéducatif.

#### 4.6.2.2 Corrélations entre variables de l'environnement socioéducatif et échelle d'intensité des activités de développement professionnel en fonction des différentes formes

Le tableau 4.17 rend compte de façon détaillée des coefficients de corrélation de Pearson entre, d'une part, les échelles de *leadership*, *gestion de la direction*, de *climat relationnel entre le personnel et la direction* et *travail d'équipe*, et d'autre part, l'échelle d'intensité des activités de développement professionnel, en fonction des différentes formes. Le tableau informe également sur le nombre de répondants à chacune des analyses.

Tableau 4.17 Corrélations de Pearson et nombre de répondants entre l'échelle d'intensité des activités de développement professionnel et les échelles liées à l'environnement socioéducatif, en fonction des différentes formes

Formes des activités de développement professionnel	Échelle de moyenne, leadership et gestion de la direction	Échelle de moyenne, climat relationnel entre le personnel et la direction	Échelle de moyenne, travail d'équipe
	N	N	N
Soutien et accompagnement individualisé par un ou des pairs ou un consultant	0,09** 356	0,09** 357	0,14** 359
Groupes d'échange avec d'autres écoles (réseautage)	-0,09 308	-0,10* 308	0,00 310
Groupes d'échange à l'école (ex. : travail en collégialité)	0,05 657	0,01 661	0,07 662
Soutien et accompagnement par la direction de l'école	0,06 374	0,10* 379	0,04 380
Formations de groupe (colloques, ateliers, etc.)	0,03 762	0,05 774	-0,03 774
Cours universitaires	-0,03 130	0,08 130	-0,09 130

\*\*Corrélation significative  $p < 0,01$

\*Corrélation significative  $p < 0,05$

Les coefficients de corrélation de Pearson au tableau 4.17 n'indiquent pas de relation entre l'échelle d'intensité des formes de développement professionnel avec celles de l'environnement socioéducatif, sauf pour la forme *soutien et accompagnement individualisé par un ou des pairs ou un consultant* avec l'échelle *travail en équipe*. Le coefficient de corrélation est de 0,14, ce qui marque une relation plutôt faible entre les deux échelles.

#### 4.6.2.3 Corrélations entre variables de l'environnement socioéducatif et échelle d'étalement des différentes formes d'activités de développement professionnel

Le tableau 4.18 rend compte de façon détaillée des coefficients de corrélation de Pearson entre, d'une part, les échelles de *leadership, gestion de la direction, de climat relationnel entre le personnel et la direction et travail d'équipe*, et d'autre part, l'échelle d'étalement des activités de développement professionnel, en fonction des différentes formes. On retrouve également dans ce tableau, les indications sur le nombre de répondants à chacune des analyses.

Tableau 4.18 Corrélations de Pearson et nombre de répondants entre l'échelle d'étalement des activités de développement professionnel et les échelles liées à l'environnement socioéducatif, en fonction des différentes formes

Formes des activités de développement professionnel	Échelle de moyenne, leadership et gestion de la direction	Échelle de moyenne, climat relationnel entre le personnel et la direction	Échelle de moyenne, travail d'équipe
	N	N	N
Soutien et accompagnement individualisé par un ou des pairs ou un consultant	-0,08 356	-0,08 357	0,03 359
Groupes d'échange avec d'autres écoles (réseautage)	0,05 306	0,01 308	0,10 309

Corrélations de Pearson et nombre de répondants entre l'échelle d'étalement des activités de développement professionnel et les échelles liées à l'environnement socioéducatif, en fonction des différentes formes (suite)

Formes des activités de développement professionnel	Échelle de moyenne, leadership et gestion de la direction	Échelle de moyenne, climat relationnel entre le personnel et la direction	Échelle de moyenne, travail d'équipe
	N	N	N
Groupes d'échange à l'école (ex. : travail en collégialité)	0,04 646	0,02 649	0,12** 651
Soutien et accompagnement par la direction de l'école	-0,06 367	0,09 370	-0,02 370
Formations de groupe (colloques, ateliers, etc.)	0,07* 802	0,09* 811	0,05 812
Cours universitaires	0,04 133	-0,04 135	0,06 135

\*\*Corrélation significative  $p < 0,01$

\*Corrélation significative  $p < 0,05$

Les coefficients de corrélation au tableau 4.18 n'indiquent pas de relation supérieure à 0,10 entre l'échelle d'étalement des formes de développement professionnel avec celles de l'environnement socioéducatif, sauf pour la forme *groupe d'échange à l'école* avec l'échelle travail en équipe. Le coefficient est de 0,12, ce qui marque une relation plutôt faible entre les échelles.

#### 4.6.2.4 Corrélations entre variables de l'environnement socioéducatif et échelle de satisfaction par rapport aux activités de développement professionnel en fonction des différentes formes

Le tableau 4.19 rend compte de façon détaillée des coefficients de corrélation de Pearson entre, d'une part, les échelles de *leadership, gestion de la direction, de climat relationnel entre le personnel et la direction* et *travail d'équipe*, et d'autre part, l'échelle satisfaction des activités de développement professionnel, en fonction des

différentes formes. Le tableau présente également le nombre de répondants à chacune des analyses.

Tableau 4.19 Corrélations de Pearson et nombre de répondants, entre l'échelle de satisfaction des activités de développement professionnel et les échelles liées à l'environnement socioéducatif, en fonction des différentes formes

Formes des activités de développement professionnel	Échelle de moyenne, leadership et gestion de la direction	Échelle de moyenne, climat relationnel entre le personnel et la direction	Échelle de moyenne, travail d'équipe
	N	N	N
Soutien et accompagnement individualisé par un ou des pairs ou un consultant	0,08 350	0,04 351	0,14** 353
Groupes d'échange avec d'autres écoles (réseautage)	0,11 290	0,04 291	0,11 292
Groupes d'échange à l'école (ex. : travail en collégialité)	0,14** 622	0,12** 626	0,14** 627
Soutien et accompagnement par la direction de l'école	0,30** 350	0,30** 354	0,16** 355
Formations de groupe (colloques, ateliers, etc.)	0,13** 728	0,11** 739	0,07 740
Cours universitaires	0,01 135	0,08 135	0,06 135

\*\*Corrélation significative  $p < 0,01$

\*Corrélation significative  $p < 0,05$

Les données du tableau 4.19 montrent la présence de coefficients de corrélation de Pearson supérieurs à 0,10 pour quatre des six formes d'activités de développement professionnel avec au moins une des trois échelles de l'environnement socioéducatif. Comme pour les contenus, les relations entre les modalités de développement professionnel et les échelles de l'environnement socioéducatif sont plus nombreuses et légèrement plus fortes. À cet effet, on remarque des coefficients de corrélation de 0,30 entre soutien et accompagnement par la direction de l'école et les échelles *leadership, gestion de la direction* et *climat*

*relationnel entre le personnel et la direction*. Les autres coefficients de corrélation sont inférieurs à 0,20, ce qui marque une relation plutôt faible entre les échelles.

Pour conclure cette dernière partie, l'analyse exploratoire des relations entre trois variables de l'environnement socioéducatif, *leadership de la direction*, *travail en équipe* et *climat relationnel de l'organisation*, et la nature de l'offre de développement professionnel dans les écoles SIAA échantillonnées montre des coefficients de corrélation généralement inférieurs à 0,20, sauf en ce qui concerne les échelles d'appréciation des contenus et des formes de développement professionnel. Les résultats laissent aussi entrevoir que le leadership de la direction et le type de relation qu'il établit avec son personnel semblent être associés à la participation des enseignants aux activités de développement professionnel ainsi qu'à leur satisfaction. Cela est vrai tant pour les contenus que pour les formes de développement professionnel.



## CHAPITRE V

### DISCUSSION

Le présent chapitre discutera les principaux résultats issus des analyses statistiques présentées au chapitre précédent afin de répondre aux différentes questions de recherche retenues pour le présent mémoire. La première partie porte d'abord et avant tout sur les principales dimensions qui ressortent de l'analyse descriptive des perceptions des enseignants et de leur participation à des activités de développement professionnel dans leur milieu, selon l'expérience professionnelle. La deuxième partie traite des relations qu'il est possible d'établir entre des facteurs reliés à l'environnement socioéducatif de l'école et la nature de l'offre de développement professionnel au personnel enseignant. La troisième partie discute des implications possibles de ces résultats sur l'organisation scolaire et les pistes de travail possibles. Il y sera également question des limites de cette étude et des questions soulevées par les différentes analyses. À noter que la discussion fera référence, à quelques occasions, aux données de l'évaluation de la Stratégie d'intervention *Agir autrement*. Le rapport de cette évaluation a été rendu public au moment de la rédaction du présent chapitre et certains des constats et analyses de ce rapport sont éclairant pour comprendre des résultats du présent mémoire.

#### 5.1 Les pratiques de développement professionnel dans les écoles secondaires publiques en milieu défavorisé pour l'année 2006-2007 (SIAA)

Rappelons d'abord que la première question de recherche du présent mémoire se formule comme suit : quelles sont les pratiques de développement professionnel à l'intention des nouveaux enseignants qui ont cours dans les écoles secondaires de milieu défavorisé au Québec? Tout d'abord, la grande majorité des enseignants (environ 89%), ont reçu du développement professionnel dans les derniers mois avant l'enquête. Ce développement professionnel est surtout centré sur la pratique pédagogique et plus particulièrement au moment où cette étude a été réalisée sur les changements liés au renouveau pédagogique (68% des enseignants rapportent avoir eu du développement professionnel sur ce thème). La majorité des activités de

développement professionnel (pour près de la moitié des répondants), ont pris la forme de formations de groupe (colloques, ateliers, etc.) et de groupes d'échange à l'école. De plus, ces activités avaient une durée moyenne inférieure à cinq heures et s'étendaient sur une période de un à deux jours.

Ces taux élevés de participation à des activités portant sur ces thèmes s'expliquent en outre, par le fait qu'au moment où les enseignants ont répondu aux questionnaires, les commissions scolaires et les écoles offraient beaucoup d'ateliers de formation pour aider les enseignants à s'approprier les contenus priorisés par le renouveau pédagogique au premier cycle du secondaire qui était en voie d'être implanté dans les écoles secondaires du Québec. Le taux de participation de 34% pour le contenu *planification, suivi ou évaluation des moyens mis en œuvre dans l'école* s'explique aussi par un facteur contextuel, soit l'implantation de la Stratégie d'intervention *Agir autrement* dans les écoles secondaires de milieu défavorisé. Les écoles ont consacré beaucoup d'énergies à l'élaboration et à l'écriture des planifications SIAA (Turcotte, Bélanger, Roy, Bowen et Janosz, 2010). Dans ce sens, on aurait pu s'attendre à ce que l'offre de développement professionnel sur ces thèmes ait touché encore davantage d'enseignants dans les écoles, considérant qu'un budget appréciable de la SIAA était dédié au développement des compétences de planification pour soutenir la mise en œuvre des stratégies d'action. Mais la réalité est tout autre. Les contenus n'ont mobilisé que le tiers des effectifs des écoles ciblées. Cela peut être questionnable car pour plus d'une école à cette époque, ce n'était pas une pratique courante de se donner une démarche rigoureuse d'analyse et de planification.

Pour les six contenus d'activités de développement professionnel (motivation à apprendre des élèves, élèves présentant des difficultés de comportement, matières que vous enseignez, persévérance scolaire, gestion de classe et pratiques pédagogiques adaptées, diversifiées), que les répondants jugent les plus importants pour favoriser la réussite des élèves (voir tableau 5), exception faite de *matières que vous enseignez*, les taux de participation aux activités portant sur ces contenus oscillent entre 17 et 31%. Le 31%, c'est le taux de participation des enseignants à

une activité de formation portant sur les pratiques pédagogiques adaptées, diversifiées. Pourtant, de nombreux écrits soulignent que la complexité de l'acte d'enseigner à notre époque est reliée, entre autres choses, à la nécessité d'adapter l'enseignement aux besoins d'apprentissages particuliers et variés des élèves, souvent issus de milieux culturels hétérogènes (en milieu urbain principalement) et confrontés à des conditions socioéconomiques difficiles (Hargreaves et Fullan, 1999). Voilà donc de faibles taux de participation, d'autant plus que ces thèmes sont identifiés dans la littérature comme étant des domaines fondamentaux d'intervention en milieu défavorisé (MELS, 2005) et que la majorité de ces contenus font également partie des contenus reconnus dans la littérature scientifique comme prioritaires dans les activités d'insertion professionnelle chez les nouveaux enseignants (Fournier et Marzouk, 2008; Martineau et Bergevin, 2008; Martineau et Presseau, 1999, 2001; Veenman, 1984). Dans ce sens, il faut souligner le faible pourcentage d'enseignants ayant participé à des activités portant sur la collaboration avec la famille (7%), un contenu à privilégier dans un programme d'insertion professionnelle (Fournier et Marzouk, 2008; Veenman, 1984), les devoirs et leçons (5%) et enfin, les pratiques prometteuses en milieu défavorisé (6%).

Comment expliquer de si faibles taux de participation à des activités portant sur ces contenus? De prime abord, on peut supposer que les commissions scolaires et les écoles ont vraiment priorisé, dans un premier temps, les activités de développement professionnel traitant des apprentissages pour les matières de base. L'évaluation de la qualité formelle des planifications SIAA et leur degré de réalisation (Bowen, Paquette et Kremer, 2010), dans le cadre de l'évaluation de la stratégie d'intervention *Agir autrement*, présente des données intéressantes à ce sujet. Premièrement, l'analyse des orientations, des objectifs et des moyens consignés dans les planifications SIAA montre qu'entre 3,2 et 5% des objectifs portaient sur la collaboration école-famille et 0,9% des moyens d'action portant sur le développement professionnel touchaient ce thème. Dans ce sens, les résultats de l'évaluation de la mise en œuvre de la SIAA au sein des commissions scolaires et du ministère montrent que dans les activités de soutien et d'accompagnement offertes par les commissions scolaires, la promotion de la collaboration école-famille-

communauté est l'activité de soutien à laquelle les responsables des commissions scolaires ont accordé le moins d'importance (Dagenais, Nault-Brière, Dupont et coll., 2010). Pour conclure sur ce point, les divers acteurs du réseau scolaire reconnaissent l'importance de la collaboration école-famille et le défi qu'elle pose aux enseignants et autres intervenants de première ligne, sans toutefois que cela se traduise par la planification et l'offre d'activités de développement professionnel abordant le sujet.

En ce qui a trait aux formes des activités de développement professionnel, les données montrent que les *ateliers de formation de groupe* sont encore la forme la plus fréquente des activités de développement professionnel, tout de même suivi de près par la forme *groupes de travail dans l'école*. Voilà deux formes d'activités de développement professionnel sur lesquelles la recherche porte un regard différent. La première, l'atelier de formation, est vue comme une forme de développement professionnel qui a peu d'impact sur l'enseignement du professeur et les apprentissages des élèves (Knight et Wiseman, 2005), sauf si elle est jumelée à une autre forme, l'accompagnement par un ou des pairs par exemple (Joyce et Showers, 1988; Knight et Wiseman, 2005). Les formes de développement professionnel *groupes de travail dans l'école* ou les *communautés d'apprentissage* font quant à elles davantage de sens chez les enseignants et semblent davantage favoriser les changements de pratique en classe (Joyce et Showers, 1983; McLaughlin, 1994; Senge, 1990).

En résumé, les enseignants, toutes expériences confondues, ont suivi surtout des activités de développement professionnel portant sur des contenus d'ordre pédagogique qui prenaient surtout la forme d'ateliers de formation. Les activités de formation étaient relativement courtes (entre huit et douze heures) et ponctuelles (deux à trois jours), plutôt que soutenues et continues (Arends et Rigazio-DiGillio, 2000; Desimone et coll., 2002). Enfin, les enseignants, toutes expériences confondues, se montrent *peu* à *assez satisfaits* des activités de développement professionnel qu'ils ont suivies. Il serait donc important que les directions d'écoles portent davantage un regard sur l'adéquation des activités de développement

professionnel qui sont offertes à leurs enseignants et sur comment ils pourraient mieux répondre à leurs besoins.

Maintenant, si l'on s'attarde à la situation des enseignants ayant moins de trois ans d'expérience, est-ce que le portrait des pratiques de développement professionnel est le même? Est-ce qu'ils se voient offrir des contenus de formation que la littérature reconnaît comme importants? Est-ce qu'ils se voient offrir des formes d'activités de développement professionnel reconnues efficaces par celle-ci?

#### *La situation des enseignants ayant trois ans et moins d'expérience*

Globalement, les enseignants en insertion professionnelle, donc ayant trois ans et moins d'expérience professionnelle au secondaire, ne participent pas plus que les autres à des activités de développement professionnel. Qui plus est, ce sont eux qui ont le moins participé à des d'activités de développement professionnel pour la majorité des contenus. Il y a toutefois une exception à cette règle. En effet, les nouveaux enseignants ont davantage participé, avec des écarts statistiquement significatifs, à des activités de développement professionnel portant sur la *Gestion de classe* et *Sujets concernant le personnel débutant*. Malgré que la littérature soit très claire sur la nécessité de soutenir les enseignants novices par rapport à leur gestion de classe, car ils sont nombreux à éprouver des difficultés à ce niveau (Le Maistre et coll., 2001; Martin et coll., 1994), on constate malheureusement que trop peu d'enseignants ont suivi ce type d'activités. En effet, plus du deux tiers des enseignants débutants (0-3 ans) n'a pas participé à des activités de développement professionnel sur ces deux thèmes. Dans ce sens, on aurait pu s'attendre à ce qu'il y ait plus de 31% d'enseignants novices à avoir participé à des activités de développement professionnel sur ces sujets (Fournier et Marzouk, 2008; Martineau et Presseau, 1999; Veenman, 1984). Pour le contenu *Sujets concernant le personnel débutant*, il est logique que plus d'enseignants novices aient suivi des activités abordant ce sujet. Par contre, l'information que nous retrouvons dans le questionnaire ne nous permet pas d'avoir une idée juste des contenus sous-jacents à ce sujet.

Le constat touchant la faible participation aux activités des enseignants novices est le même pour trois autres contenus reconnus dans la littérature comme prioritaires dans les activités d'insertion professionnelle, soit *collaboration avec la famille et la communauté, acquisition d'habiletés pour bien travailler en équipe et pratiques prometteuses en milieu défavorisé*. On peut questionner le fait qu'aussi peu de nouveaux enseignants (5 à 8%) aient participé à des activités de développement professionnel portant sur ces thèmes. Est-ce parce que les gestionnaires des écoles et des commissions scolaires ne se sont pas suffisamment référés aux différents écrits sur le sujet lors de la planification des activités de développement professionnel et que l'arrivée du nouveau pédagogique au secondaire a primé sur tout? Est-ce qu'ils ont suffisamment accès aux données de recherche sur le développement professionnel des enseignants et les pratiques efficaces au regard de l'insertion professionnelle des nouveaux? Voilà des questions auxquelles il nous est impossible de répondre à l'heure actuelle, mais qui pourraient être reprises dans une autre étude s'intéressant au développement et à la mise en œuvre de programmes d'insertion professionnelle dans les écoles et les commissions scolaires.

En ce qui a trait aux formes des activités de développement professionnel suivies, on constate que les enseignants qui débutent dans la profession participent eux aussi davantage à des activités de développement professionnel prenant la forme *formations de groupe*. De même, ils ne sont pas plus nombreux à participer à des activités de développement professionnel, sauf pour deux formes (voir tableau 9). Ils ont en effet davantage bénéficié de soutien et d'accompagnement par un ou des pairs (31 contre 21 et 18%) et par la direction (37 contre 22 et 21%) que tous les autres enseignants. Un point demeure toutefois préoccupant. Un peu plus du tiers seulement des nouveaux enseignants (0-3 ans) rapportent avoir participé à ces formes d'activités de développement professionnel. Pourtant, nombre de recherches montrent de façon explicite que l'accompagnement par un ou des pairs, le mentorat et le coaching par exemple, sont des formes d'activité particulièrement adaptées pour soutenir l'insertion professionnelle de ceux qui débutent dans la profession enseignante (Lamontagne et coll., 2008; Martineau et Messier-Newman, 2010). En

effet, plusieurs auteurs désignent le mentorat comme la forme de développement professionnel à privilégier pour les nouveaux enseignants. Souvent pris dans la tourmente de l'adaptation, le mentorat est une forme de soutien qui peut apporter une réponse immédiate aux problèmes rencontrés (Lamontagne et coll., 2008; Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 2003; Ouellet et Archambault, 2009; Martineau et Vallerand, 2006; Smith et Ingersoll, 2004).

Considérant la durée moyenne des activités d'accompagnement, inférieure à cinq heures, il est permis de douter que l'accompagnement prenne la forme du mentorat. Si c'est toutefois le cas, on peut penser que les milieux prennent plus ou moins en compte le critère de la durée dans la planification du soutien aux nouveaux enseignants (Darling-Hammond et coll., 2008; Desimone et coll., 2002). Il est toutefois difficile, à partir des questions posées dans le cadre de l'enquête, de connaître la nature exacte de l'accompagnement. De même qu'il est impossible de savoir si les programmes de mentorat ou de soutien aux nouveaux enseignants se déroulent sur plus d'une année (Andrews et Martin, 2003; Arends et Rigazio-DiGillio, 2000; Feiman-Nemser, 2003; Fullan, 1995; Wong, 2001). C'est un élément d'information qui aurait été intéressant de connaître, surtout dans un contexte où les commissions scolaires, dans le cadre de la mise en œuvre de la SIAA, étaient invitées à soutenir l'insertion professionnelle du personnel débutant dans les écoles secondaires de leur territoire (Janosz et coll., 2010). On peut donc se questionner sur les impacts réels des activités de développement professionnel offertes aux nouveaux enseignants des écoles échantillonnées, si on s'attarde aux variables *durée* et *formes* des activités suivies.

Concernant la forme *Cours universitaires*, il est important de relever que ce sont les enseignants les plus expérimentés (sept ans et plus) qui déclarent le moins participer à du développement professionnel prenant cette forme. On peut aussi ajouter que c'est la forme de développement professionnel qui est perçue par les enseignants comme étant la moins adaptée pour influencer leurs pratiques en classe. Un résultat qui va un peu dans le même sens que ce que relève le rapport d'évaluation de la stratégie d'intervention *Agir autrement*, à savoir que 79% des

répondants déclarent ne jamais avoir utilisé les cours universitaires comme référence pour adapter leurs pratiques en classe (Abrami, Lysenko, Janosz, Bernard et Dagenais, 2010). Ceci devrait certainement interpeler les responsables des programmes de la formation initiale ou encore des programmes courts de premier et deuxième cycle dans les universités.

Par ailleurs, compte tenu de la construction du questionnaire, il est impossible de savoir si les enseignants ont bénéficié d'activités de développement professionnel multiforme pour un contenu donné. Par exemple, est-ce que les enseignants qui suivaient des ateliers de formation sur la gestion de classe ont pu bénéficier de soutien ou d'accompagnement de la part d'un pair, du formateur ou de la direction dans les semaines suivantes? Il aurait été intéressant de mesurer l'impact des activités de développement professionnel sur les pratiques en gestion de classe chez les enseignants ayant bénéficié seulement d'ateliers de formation sur le sujet avec d'autres enseignants, qui eux auraient bénéficié d'activités de développement professionnel multiformes pour le même sujet. Il est en effet reconnu que la combinaison de plusieurs formes d'activités de développement professionnel portant sur un même thème, a un plus grand impact sur les pratiques des enseignants (Ingersoll et Kralik, 2004; Showers, 1995, 2002).

On retient également que la durée moyenne des activités de développement professionnel auxquelles les nouveaux enseignants participent est légèrement inférieure à celle des autres enseignants. De plus, il est préoccupant de constater que la durée moyenne des activités de développement professionnel prenant la forme *accompagnement par des pairs ou par la direction*, soit entre deux et cinq heures, est inférieure aux autres formes d'activités de développement professionnel. En comparaison, la durée moyenne des activités de formations de groupe est de cinq à neuf heures. Qui plus est, le soutien et l'accompagnement qui leur sont apportés par un ou des pairs sont d'une moins longue durée que pour tous les autres enseignants (2,79 contre 3,41 et 3,33). Dans ce dernier cas, l'écart est statistiquement significatif.

Enfin, l'étalement moyen des activités de développement professionnel chez les novices est très légèrement supérieur aux autres enseignants, et ce, pour la majorité des formes d'activités. La modalité *Cours universitaires* est toutefois la seule où on observe un écart de moyenne statistiquement significatif. On pourrait penser que les nouveaux enseignants étaient plus nombreux à être encore inscrits dans des programmes crédités, tels que le DESS ou la maîtrise. De leur côté, les enseignants plus expérimentés iraient davantage suivre des cours à la pièce, au gré des besoins liés à leur pratique professionnelle et de leurs intérêts personnels. Il est toutefois impossible de savoir si l'étalement des activités se faisait sur plus d'une année. Les questions posées dans le QIP ne permettant pas d'aller chercher cette information.

En conclusion sur cette question, on peut observer que les nouveaux enseignants se voient offrir des contenus de formation jugés importants par la littérature, mais en même temps, les résultats montrent indéniablement que peu d'entre-eux ont participé à des activités sur ces contenus. Le même constat s'impose pour les formes des activités de développement professionnel. Ils sont plus nombreux à participer à des ateliers de formation qu'à recevoir du soutien et de l'accompagnement par un ou des pairs ou par la direction de l'école. Cependant, la durée des activités de développement auxquelles ils participent est d'une moins grande intensité, à l'exception de la forme *Cours universitaires*. Ils sont plus nombreux à les suivre et y investissent plus de temps que les autres enseignants. Toutefois, les écarts à ce niveau ne sont pas significatifs. Enfin, il est important de retenir que les nouveaux enseignants accordent plus d'importance au suivi pouvant être offert pour la mise à l'essai de nouvelles pratiques. Ils seraient donc plus enclins à l'innovation dans leurs pratiques et potentiellement tirer davantage profit du développement professionnel qui leur est offert.

À la question de savoir si ce qui est offert aux nouveaux enseignants est adéquat, au regard de ce que dit la recherche sur le sujet, la réponse serait plutôt non. D'une part, les nouveaux enseignants sont peu nombreux à avoir suivi des activités de développement professionnel portant sur des contenus reconnus par la littérature comme prioritaires dans un processus d'insertion professionnelle (Feiman-Nemser,

2003; Haslam et Seremet, 2001; MELS, 2007; 2008; Martineau et Bergevin, 2008; Morgan et Kritsonis, 2008). D'autre part, ils sont relativement peu nombreux (36%) à avoir participé à des activités de développement professionnel prenant la forme du soutien et accompagnement par un ou des pairs ou la direction (Boyle et coll., 2005; Joyce et Showers, 1983). Ils ont été un peu plus nombreux à avoir participé à des groupes d'échange (41%), une forme d'activité qui apparaît plus porteuse pour la consolidation et le changement des pratiques (Fleming, 2001; Joyce et Showers, 1983; McLaughlin, 1994).

Que pouvons-nous comprendre de ces résultats? Est-ce relié à une absence d'offres d'activités de développement professionnel? À l'absence de conditions permettant aux enseignants novices de participer aux formations? On peut supposer que, selon les milieux, les facteurs explicatifs vont tantôt concerner l'offre, tantôt les conditions de mise en oeuvre. Les données disponibles dans cette étude ne permettent pas de statuer sur cette question. Par contre, il apparaît que plusieurs commissions scolaires n'ont pas de programme d'insertion professionnelle pour les nouveaux enseignants et que l'offre d'activités de développement dépend des connaissances et des moyens dont disposent les directions d'école. Plusieurs vont désigner certains de leurs enseignants, souvent ceux qui en auront fait la demande, pour assister à des activités de développement organisées par la commission scolaire. Sur ce plan, on est en mesure de croire que les contenus de formation sont choisis en fonction des besoins exprimés par les écoles, mais aussi en fonction des priorités d'action que l'on retrouve dans le plan stratégique de la commission scolaire. Cette situation apparaît inquiétante si on considère que les nouveaux enseignants sont ceux qui demandent le moins même s'ils sont ceux qui jugent le développement professionnel comme plus important. Cela est vrai pour 18 des 19 contenus, les écarts étaient statistiquement significatifs pour 10 d'entre eux, et cinq des formes de développement professionnel. Les écarts étaient statistiquement significatifs pour l'ensemble de ces dernières. On semble ici passer à côté d'une opportunité de conditions propices au développement professionnel.

Enfin, la durée et l'étalement des activités de développement sont en deçà de ce que prescrit la recherche. En effet, les nombreux écrits sur l'insertion professionnelle montrent très clairement que les activités de développement professionnel auprès des nouveaux enseignants sont efficaces si elles sont continues et se déroulent sur une période d'au moins deux ans (Arends et Rigazio-DiGillio, 2000; Barnett et coll., 2002; Campanale, 2007; Darling-Hammond, Andree, Richardson et Orphano, 2008; Desimone et coll., 2002; Martineau et Vallerand, 2007). Or, les résultats obtenus montrent que la réalité est quelque peu différente. Les activités de développement professionnel auxquelles les novices participent s'étalent, à l'exception de la modalité cours universitaires, sur une période de deux à huit jours. Par contre, comme il a été dit précédemment, il est impossible de savoir si les activités auxquelles ils participent se déroulent sur plus d'une année.

Il est questionnant qu'il en soit ainsi, car la durée des activités de développement professionnel et leur étalement dans le temps apparaissent comme des conditions qui permettent aux nouveaux d'aller dans les classes d'enseignants d'expérience, de les observer, d'expérimenter des approches qu'ils ont vues dans ces classes, de s'autoréguler (Andrews et Martin, 2003; Martineau et Vallerand, 2007; Wong, 2002 dans Bergevin et Martineau, 2007).

Donc, les nouveaux enseignants ne bénéficient pas plus que les autres d'activités de développement professionnel et quand ils ont la chance d'en avoir, elles ont une durée moins grande. Ils sont ceux qui font le moins de demandes pour des activités de développement professionnel, tout en étant ceux qui en ressentent le plus le besoin, ayant souvent le sentiment que la formation initiale ne leur donne pas tous les outils nécessaires. Ce sont aussi les enseignants ayant trois ans et moins d'expérience qui montrent le plus d'intérêt et accordent le plus d'importance pour la majorité des contenus proposés dans les activités de développement professionnel, sans toutefois que les analyses montrent des différences statistiquement significatives.

En résumé, les activités de développement professionnel auxquelles les nouveaux enseignants (0-3 ans) participent sont au reflet des autres enseignants

plus expérimentés. Ils en reçoivent même un peu moins. Mais est-ce qu'ils sont satisfaits du développement professionnel qui leur est offert? Est-ce qu'ils sont satisfaits des contenus et des formes d'activités de développement professionnel qu'ils reçoivent? Est-ce qu'ils ont la perception que le développement professionnel qui leur est offert est adapté à leur pratique?

De fait, les enseignants qui débutent dans la profession (0-3 ans) sont ceux qui montrent le plus d'appréciation au regard des contenus des activités de développement professionnel pour l'amélioration de leurs pratiques en classe. Il en est de même concernant la majorité des formes d'activités auxquelles ils ont participé. Les écarts avec les autres enseignants sont significatifs pour quatre des six formes. Règle générale, ils jugent les contenus et les formes d'activités proposées assez importants pour influencer leurs pratiques en classe. Par contre, le degré de satisfaction face à ces activités ayant porté sur les différents contenus enquêtés est inférieur à l'importance accordée à ces mêmes contenus, soit entre peu et assez. La matière que vous enseignez est le seul contenu pour lequel les nouveaux enseignants se sont dits assez satisfaits. Concernant les formes d'activités de développement professionnel auxquelles ils ont participé, les enseignants débutants se disent assez satisfaits (le taux de satisfaction avoisinant deux). Toutefois, il est intéressant de noter que l'accompagnement par la direction est perçu comme étant la forme la plus adaptée pour influencer leurs pratiques en classe et que l'accompagnement par un ou des pairs vient même après la transmission d'informations. Or, quand on regarde le degré de satisfaction pour les activités de développement professionnel auxquelles ils ont participé, les nouveaux enseignants se montrent plus satisfaits des cours universitaires et de l'accompagnement par un ou des pairs ou par la direction. Des résultats qui viennent appuyer les positions défendues par Martineau et Messier-Newman (2010), à savoir que l'accompagnement individuel serait davantage prisé par les nouveaux enseignants.

D'autre part, la tendance d'ensemble laisse voir que plus les enseignants sont expérimentés, moins ils ont la perception que les différentes formes d'activités de

développement professionnel auxquelles ils participent peuvent influencer leurs pratiques en classe. Le principe est le même en ce qui concerne le degré de satisfaction selon le type d'activités auxquelles ils ont participé, sauf pour la formation de groupe où l'on observe le phénomène contraire.

Pour conclure, les nouveaux enseignants (0-3 ans) considèrent que les divers types d'activités de développement professionnel, dans leurs contenus et leurs formes, peuvent influencer leurs pratiques en classe, les aider. Par contre, ils se montrent plus ou moins satisfaits des activités auxquelles ils participent, qu'elles répondent plus ou moins à leurs attentes ou besoins. La période de l'insertion professionnelle est donc un moment opportun où les enseignants sont davantage ouverts et disponibles aux activités de développement professionnel. Toutefois, il y a encore de la place à amélioration dans l'offre de service et dans son adéquation par rapport aux besoins du personnel enseignants, si on ne veut pas manquer cette opportunité.

## 5.2 Facteurs associés à la présence d'activités de développement professionnel et à l'intensité de ces dernières.

Dans cette partie, il s'agit de vérifier de façon exploratoire l'existence de relations, présumées par le modèle, entre certains facteurs de la culture organisationnelle et culturelle de l'école (variables de l'environnement socioéducatif) et la nature de l'offre de développement professionnel que celle-ci offre à ses enseignants. En d'autres termes, en quoi le leadership et la gestion de la direction, le climat relationnel entre le personnel et la direction et la qualité du travail d'équipe peuvent prédire la nature (contenus, formes) du professionnel offert dans l'école?

Pour commencer, les résultats présentés dans le chapitre précédent révèlent un faible degré de corrélation de chacune des trois variables de l'environnement socioéducatif avec le développement professionnel offert dans les écoles. En effet, la majorité des coefficients de corrélation sont inférieurs à 0,10, sauf en ce qui concerne les échelles d'appréciation pour les contenus pouvant contribuer à une plus grande réussite des élèves et les formes d'activités de développement

professionnel suivies par les enseignants. Sur ces plans, on observe des coefficients de corrélation pouvant atteindre 0,30. À la suite de ces résultats, il s'agit de voir s'il existe des différences ou des particularités entre ces trois variables de l'environnement socioéducatif.

#### *Leadership et gestion de la direction*

En comparaison avec les deux autres variables de l'environnement socioéducatif, on remarque davantage de relations (voir tableau 4.13) entre le leadership de la direction et la participation des enseignants à des activités de développement professionnel sur des contenus d'ordre pédagogique (matières que vous enseignez, pratiques pédagogiques adaptées, diversifiées, lecture en milieu défavorisé) ou liés à la stratégie d'intervention *Agir autrement* (planification, suivi ou évaluation des moyens mis en œuvre dans votre école). Les coefficients de corrélations pour ces contenus vont de 0,11 à 0,17.

Concernant les formes de développement professionnel, on relève des corrélations supérieures à 0,10, mais inférieures à 0,20 pour trois de celles-ci, à savoir les groupes d'échange à l'école, le soutien et l'accompagnement par la direction de l'école et enfin, les formations de groupe. De tels résultats laissent supposer que le leadership et la gestion de la direction influence minimalement l'offre d'activités de développement professionnel, tant sur le plan des contenus que des formes. Une direction à qui l'on reconnaît un leadership positif contribuerait à ce que les enseignants participent davantage à des groupes d'échange, mais aussi à des ateliers de formation. De plus, une direction reconnue pour son leadership apporterait davantage de soutien et d'accompagnement à ses enseignants. Une relation qui rejoint la théorie, à savoir qu'une direction ayant une bonne gestion est à même de bien reconnaître tant les forces que les vulnérabilités de son personnel et d'apporter son soutien en fonction des besoins de celui-ci (Janosz et coll., 1998). La présence de cette relation faible pourrait aussi être le reflet d'une pratique de proximité, dans le sens que les directions peuvent avoir offert les activités de développement professionnel à des enseignants proches d'eux. Ces enseignants

seraient alors plus enclins à avoir une perception positive du leadership de la direction.

D'autre part, comme pour la variable climat relationnel entre le personnel et la direction, la corrélation entre le leadership de la direction et l'appréciation des enseignants pour les activités auxquelles ils ont participé est plus importante. Les coefficients de corrélation varient en effet entre 0,13 et 0,26 pour 15 des 19 contenus. Fait intéressant, les coefficients de corrélation les plus élevés concernent des contenus d'activités de développement professionnel auxquelles peu d'enseignants ont participé, soit devoirs et leçons en milieu défavorisé (0,26) et collaboration avec la famille et la communauté (0,23). Les coefficients de corrélation pour ces contenus se situent entre 0,23 et 0,30. Pour ces deux contenus, les corrélations plus importantes sont avec les variables leadership et gestion de la direction et climat relationnel entre le personnel et la direction. Il est donc possible de faire l'hypothèse que peu d'enseignants ont suivi des activités de développement professionnel portant sur ces deux contenus, mais que l'appréciation de l'importance de ces contenus est en partie liée à la qualité du leadership et du climat relationnel entre le personnel et la direction dans l'école. On pourrait aussi faire l'hypothèse que ceux qui ont participé à ces activités étaient des enseignants proches de la direction.

Donc, plus ils perçoivent positivement le leadership de la direction et le climat relationnel entre eux et la direction, plus leur appréciation des contenus est grande. Cela peut aussi laisser supposer que quand les enseignants se sentent à l'aise d'échanger avec leur direction, que celle-ci encourage la collaboration entre les membres du personnel et qu'elle tient compte de leur avis, les offres d'activités de développement correspondent davantage aux besoins des enseignants, anciens et nouveaux (Janosz et coll., 1998). D'autant que les thèmes touchant les devoirs et leçons en milieu défavorisé et la collaboration avec la famille et la communauté reviennent rarement dans les planifications et dans les offres de service que l'équipe d'évaluation de la SIAA a analysées. Il serait aussi intéressant, si nous pouvions faire le croisement de données, de voir si le degré de satisfaction par rapport à un contenu aurait un lien avec la forme de l'activité de développement professionnel.

En terminant, l'étude des corrélations avec les variables intensité et étalement a montré peu de choses significatives. Le seul élément qui ressort un tant soit peu, c'est la faible corrélation (0,11) qui semble exister entre le leadership et la gestion de la direction et l'étalement des activités portant sur le thème *matières que vous enseignez*. Cela pourrait laisser supposer qu'une bonne gestion de la direction favoriserait que les enseignants qui bénéficient d'activités de développement professionnel sur les matières qu'ils enseignent soient en processus de formation sur une plus longue période de temps. Donc, le leadership et la gestion de la direction semblent pouvoir contribuer à la prédiction de pratiques plus adéquates dans l'école.

#### *Climat relationnel entre le personnel et la direction*

Les données sur la nature des relations entre les variables de l'environnement socioéducatif et la nature du développement professionnel offert aux enseignants laissent voir un portrait assez semblable pour le leadership et la gestion de la direction et le climat relationnel entre celle-ci et son personnel. En effet, on observe ce lien étroit surtout à travers les corrélations avec le degré d'appréciation des enseignants pour les activités de développement professionnel auxquelles ils participent. On voit sensiblement les mêmes corrélations (0,12 à 0,26) aux deux variables pour une grande majorité des contenus (voir tableau 20). Cela est aussi vrai pour l'appréciation des formes d'activités de développement professionnel (voir tableau 24). Ces constats viennent, en quelque sorte, confirmer qu'un bon climat relationnel entre le personnel et la direction favorise l'apprentissage et que ce bon climat relationnel est étroitement relié au type de leadership et de gestion assumé par la direction de l'école (Janosz et coll., 1998).

Par ailleurs, la nature des corrélations entre le climat relationnel et la participation des enseignants à des activités de développement professionnel selon les différentes formes montre un aspect intéressant (voir tableau 4.16). En effet, les coefficients de corrélation sont plus faibles en comparaison avec ceux que l'on retrouve avec les variables *leadership et gestion de la direction et travail d'équipe*, à l'exception du soutien et accompagnement par la direction de l'école. Pour cette

forme d'activité, le coefficient de corrélation est fort semblable à celui pour le leadership et la gestion de la direction. Une donnée qui nous dit qu'il est vraisemblable que les enseignants vont davantage bénéficier de cette forme de développement professionnel si le climat relationnel entre le personnel et la direction et le leadership de celles-ci est positif.

En résumé, les résultats et les liens présentés précédemment laissent supposer que la nature du leadership de la direction et du climat relationnel entre celle-ci et son personnel peut avoir une certaine incidence, quoique minimale (pas plus de 9% de variance expliquée) sur la nature des activités de développement professionnel qui sont offertes dans le milieu. On pourrait être amené à penser qu'il peut en être de même pour la variable travail d'équipe.

#### *Travail d'équipe*

On peut en effet observer la présence de coefficients de corrélations supérieurs à 0,10 entre cette variable et la participation à des activités de développement professionnel portant sur la gestion de classe et élèves présentant des difficultés de comportement, mais aussi sur des sujets concernant le personnel débutant. De plus, comme pour les deux premières variables, on remarque des coefficients de corrélations plus élevés avec l'échelle de satisfaction par rapport à plusieurs contenus, tels que sujets concernant le personnel débutant (0,22), climat et violence à l'école (0,21 et 0,16).

Au regard des formes d'activités de développement professionnel, il faut relever la présence de coefficients de corrélations supérieurs à 0,10 entre le travail d'équipe et la participation des enseignants à des activités prenant la forme de soutien et l'accompagnement par un ou des pairs ou un consultant, de groupes d'échange à l'école et soutien et accompagnement par la direction de l'école. On note le même phénomène quand on regarde les relations qui semblent exister avec le degré de satisfaction exprimé par les enseignants pour les trois mêmes modalités de développement professionnel. Il est peu surprenant de se retrouver avec des relations si peu importantes entre cette variable de l'environnement socioéducatif et des formes de développement professionnel portant davantage sur la collaboration

entre pairs si on considère le fait que les pratiques de type collaborative sont encore peu prisées dans nos écoles. Quant à l'absence de corrélation entre la forme *cours universitaires* et les variables de l'environnement socioéducatif, on peut se l'expliquer par le fait que le choix de cette modalité vient de l'individu et est rarement ou presque jamais le fruit d'une démarche collective.

En ce qui a trait à l'intensité et à l'étalement des activités de développement professionnel, on retient qu'il y a un coefficient de corrélations de 0,14 avec l'intensité des activités de soutien et d'accompagnement par un ou des pairs et de 0,12 avec l'étalement des activités prenant la forme de groupes d'échange.

Ces différents résultats, même si les coefficients marquent des relations plutôt faibles, laissent tout de même supposer que l'offre de certaines formes de développement professionnel dans l'école est associée à la potentialité du travail d'équipe dans le milieu. Cela est vrai surtout quand on parle d'accompagnement par un ou des pairs ou la direction et les groupes de réflexion.

En conclusion, la discussion autour des trois variables de l'environnement socioéducatif laisse entrevoir l'existence de relations entre certaines caractéristiques de l'environnement socioéducatif de l'école et la présence d'activités de développement professionnel. En effet, plus le leadership de la direction, le climat relationnel entre ce dernier et le personnel et le travail en équipe sont perçus positivement dans une école, plus il y aurait de soutien apporté aux enseignants. Ce qui vient soutenir la position de Sparks et Loucks-Horsley (1989) sur le lien pouvant exister entre les climats relationnels entre le personnel et entre le personnel et la direction et un développement professionnel plus efficace. Cela va aussi dans le sens des propos relevés dans l'étude de Abrami, Lysenko, Janosz et coll. (2010), à savoir que le leadership et la gestion de la direction peuvent avoir une incidence sur les apprentissages organisationnels, les initiatives aux changements et le développement professionnel dans l'école, ce qui peut amener le milieu à planifier davantage ses actions en fonction des connaissances issues de la recherche. Un cadre qui nous rapproche du modèle proposé dans ce mémoire.

### 5.3 Implications sur les pratiques organisationnelles et questions soulevées

La présente étude a le mérite d'enrichir les connaissances sur la pratique actuelle du développement professionnel des enseignants oeuvrant dans les écoles secondaires publiques francophones de milieux défavorisés au Québec. Elle montre, d'une part, que l'offre de développement professionnel est sensiblement la même indépendamment de l'expérience professionnelle. D'autre part, les résultats de l'étude montrent que les contenus de nature plus pédagogique sont privilégiés et que l'atelier de formation est encore la forme d'activité de développement professionnel la plus utilisée dans les écoles et les CS. Ces résultats suggèrent donc qu'il faut continuer à sensibiliser les gestionnaires des écoles et des CS à l'importance d'appuyer leurs décisions et leurs actions sur les connaissances issues de la recherche, de tendre vers des pratiques que la littérature reconnaît comme plus efficaces. Dans ce sens, le modèle développé dans ce mémoire, présentant les différents facteurs qui influencent l'efficacité du développement professionnel des nouveaux enseignants, est prometteur même si les liens démontrés sont faibles. Il offre également un cadre de référence intéressant aux organisations scolaires pour l'organisation et la mise en œuvre du développement professionnel de leur personnel enseignant. Il vient clarifier certains concepts, tels que le développement professionnel et les différentes formes qu'il peut prendre, l'intégration et l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants. De plus, la présente étude apporte certaines précisions au regard des contenus et des formes des activités de développement professionnel qui seraient davantage à privilégier dans un programme d'insertion professionnelle ainsi que des conditions à mettre en place pour les milieux qui désirent implanter des programmes d'insertion professionnelle qui soient porteurs. La discussion autour des relations pouvant exister entre certains facteurs de la culture organisationnelle et culturelle de l'école et la nature de l'offre de développement professionnel pour les enseignants, peut aussi offrir des pistes de réflexion aux directions d'école pour faire l'analyse des activités de développement professionnel qui ont déjà cours dans le milieu et des retombées de celles-ci sur les pratiques en classe et la réussite des élèves.

Sur le plan scientifique, certains éléments traités dans ce mémoire pourraient très bien faire l'objet d'études ultérieures. D'un, il serait intéressant de vérifier la validité du modèle proposé dans la présente étude. De deux, peu d'études ont été menées au Québec pour évaluer les impacts réels des différentes formes d'activités de développement professionnel sur le changement de pratiques des enseignants dans notre système scolaire. Dans ce cas-ci, on pourrait penser à une recherche du type de celle menée par Boyle et coll. (2004) que nous avons citée au chapitre deux de ce mémoire.

Les connaissances issues de la recherche laissent voir qu'il peut y avoir certaines relations entre la présence de développement professionnel pour les enseignants et l'amélioration de la réussite des élèves et une meilleure rétention des enseignants qui débutent dans la profession (Elmore, 2006; Haslam et Seremet, 2001; Martineau et Vallerand, 2007; Wong, 2004). Par contre, les résultats de la présente recherche laissent voir que les nouveaux enseignants ne reçoivent pas vraiment plus de développement professionnel que les autres enseignants. Comment expliquer une telle situation et quels seraient les facteurs explicatifs? Autant de questions sur lesquelles des chercheurs pourraient se pencher pour venir nourrir la réflexion des différents acteurs du réseau scolaire québécois. Dans ce sens, il serait fort pertinent de mieux connaître, entre autres, les balises et les critères sur lesquels les gestionnaires s'appuient pour planifier les offres de service qui seront présentées à leurs enseignants qui débutent dans la profession.

Le présent mémoire apporte aussi un certain éclairage quant aux conditions à mettre en place pour qu'un programme d'insertion professionnelle ou de développement professionnel soit efficace. La notion d'efficacité utilisée ici faisant référence aux retombées des activités de formation sur les pratiques des enseignants et de la réussite des élèves. En lien avec ces conditions, les travaux de Yamnill et McLean (2001) sont intéressants. En effet, ils relèvent trois facteurs qui peuvent influencer la qualité du transfert des apprentissages réalisés en formation. Le premier de ces facteurs est la motivation de l'individu à transférer le fruit de ses apprentissages dans sa pratique. Le second facteur d'influence touche le climat

dans lequel s'opérationnalise le transfert. On parle des caractéristiques de l'environnement organisationnel, du type de support apporté au personnel pour appliquer les connaissances, les habiletés et les attitudes développées en formation. Le troisième facteur concerne les formes des activités de développement professionnel. Qu'est-ce qui va permettre à l'individu d'appliquer ou d'expérimenter ce qu'il voit en formation dans son milieu de travail? Est-ce que ce qui est vu en formation est transférable dans les pratiques? Est-ce que la formation prévoit des mécanismes dans ce sens?

Les deux derniers facteurs recourent beaucoup de dimensions abordées dans la présente étude et plus particulièrement certaines des conditions présentées dans le cadre théorique. Par contre, rien de notre étude ne peut être mis en lien avec le premier facteur, soit la motivation de l'apprenant à transférer dans sa pratique ce qu'il a vu en formation. En effet, la recherche d'où sont tirées nos données permet de connaître l'appréciation des enseignants sur les activités de développement professionnel auxquelles ils ont participé. Toutefois, les résultats ne permettent pas de reconnaître certaines de leurs caractéristiques, à savoir leur motivation à participer aux activités de développement professionnel, les objectifs qu'ils poursuivent et leur degré d'engagement dans leur travail.

Dans une autre étude, il serait intéressant d'avoir davantage de données sur les caractéristiques des enseignants qui suivent des activités de formation et d'étudier les corrélations pouvant exister entre les spécificités de l'apprenant et l'appréciation des activités de développement professionnel auxquelles il participe. De plus, si on se ramène au modèle proposé dans ce mémoire, la qualité du transfert des savoirs et des savoir-faire développés dans les activités de développement pourrait aussi s'avérer un objet d'étude intéressant.

#### 5.4 Limites de la recherche

Tout en reconnaissant que la présente étude trace un portrait intéressant des pratiques de développement professionnel pour les nouveaux enseignants qui ont

cours dans les écoles secondaires francophones de milieu défavorisé au Québec, il est possible de relever certaines limites. Tout d'abord, le portrait présenté dans cette étude est possiblement davantage influencé par les grandes écoles, car les données s'appuient sur la réponse des individus. Puisqu'il y aura plus de répondants dans les grandes écoles, leur point de vue influencera plus la moyenne. Il aurait été possible de faire les analyses par école (score agrégé par école) mais ceci aurait peut-être favorisé le point de vue des petites écoles. Dans ce sens, nous avons donc préféré faire des analyses individuelles, tout en étant conscient de ce biais potentiel.

D'autre part, la variable expérience professionnelle des enseignants ne mesure pas hors de tout doute l'insertion professionnelle, car ils peuvent avoir enseigné à l'ordre primaire auparavant. Pour déterminer l'expérience professionnelle, la question qui est considérée est la suivante : Depuis combien de temps travaillez-vous à l'ordre d'enseignement secondaire? Cette situation peut jouer dans les résultats, dans la mesure où un professeur qui aurait enseigné à l'ordre primaire avant pourrait ne pas être considéré comme un nouvel enseignant et ainsi ne pas se voir offrir des activités d'insertion professionnelle. Par contre, considérant que le passage des enseignants du primaire au secondaire n'est pas très fréquent, l'impact sur les résultats devrait être plutôt faible.

Par ailleurs, la forme des questions du QIP ne permet pas de faire des regroupements entre les contenus suivis dans les activités de développement et les formes que prenaient celles-ci. Par exemple, pour un enseignant qui rapporte avoir suivi une activité sur le thème de la gestion de classe, il est impossible de savoir quelle forme avait prise l'activité. Ceci empêche de comprendre et d'évaluer l'impact de la forme que prend l'activité sur l'appréciation du contenu que fait l'enseignant. Dans le même sens, la façon dont le QIP pose la question 98 (avez-vous participé à des activités de développement professionnel prenant la forme de soutien et accompagnement individualisé par un ou des pairs ou un consultant) ne permet pas d'avoir accès à la nature exacte de l'activité d'accompagnement. Parle-t-on de mentorat, de coaching? Il est impossible de le savoir. L'entrevue qualitative aurait permis, dans ce cas-ci, d'avoir un meilleur portrait des activités offertes dans les

écoles. Toujours sur le plan de la clarté des énoncés, l'item *Sujets concernant le personnel débutant* n'est pas des plus explicites. Ce thème recoupe quels contenus au juste? Est-ce des éléments de contenus plus reliés à des savoirs, des savoir-faire? Est-ce que les contenus peuvent recouper la gestion de classe par exemple? De même, le recours à des questions fermées fait que les répondants n'ont pu parler de contenus ou de formes d'activités de développement professionnel qui ne se retrouvaient pas dans le questionnaire. Toujours en lien avec la nature des instruments utilisés, on doit peut-être tenir compte de la désirabilité sociale, inhérente aux répondants des questionnaires (le QES s'attarde beaucoup aux perceptions des répondants). Un tel facteur, s'il joue, réduit nécessairement la sensibilité de la mesure et pourrait expliquer les faibles tailles d'effet observées.

Par ailleurs, compte tenu du grand nombre de tests statistiques de différence, il faut être conscient que le risque est élevé de retrouver la présence d'erreurs alpha. La probabilité que plusieurs des différences observées en fonction des catégories d'expérience professionnelle soient dues au hasard est élevée. Il serait donc plus prudent de considérer les différences observées dans le cadre de la présente étude comme des tendances.

Enfin, les données utilisées viennent seulement des écoles secondaires publiques francophones en milieu défavorisé au Québec. Les données du secteur anglophone auraient pu apporter certaines données propres à ce secteur. L'étude a donc une portée intéressante, mais montre tout de même une limite de généralisation, car ses données sont rattachées seulement au Québec. Il serait intéressant de connaître aussi, ce qui se fait en milieu scolaire ailleurs au Canada.



## CONCLUSION

Le présent mémoire avait pour objectifs de mieux connaître les pratiques de développement professionnel pour les nouveaux enseignants qui ont cours dans les écoles secondaires francophones de milieu défavorisé au Québec et de vérifier de façon exploratoire l'existence de relations, présumées par le modèle, entre certains facteurs de la culture organisationnelle et culturelle de l'école (variables de l'environnement socioéducatif) et la nature de l'offre de développement professionnel que celle-ci offre à ses enseignants.

Les résultats de l'étude montrent que les enseignants avec moins de trois ans d'expérience à l'ordre secondaire ne reçoivent pas plus de développement professionnel que les enseignants plus expérimentés. Ils sont peu nombreux à s'être vus offrir des formes d'activités de développement reconnues efficaces. Il en est de même pour les autres conditions assurant un développement professionnel qui soit porteur. On pense ici à la durée et l'étalement des activités, des activités de développement professionnel portant sur des contenus reconnus par la littérature comme prioritaires. Il faut faire le constat que les connaissances issues de la recherche concernant le développement professionnel des enseignants imprègnent encore très peu les programmes de développement et d'insertion professionnelle que les écoles et les commissions scolaires mettent en place et que, à tort ou à raison, la culture de planification en fonction des priorités politiques du moment est encore dominante. Ce qui a favorisé la centration sur le renouveau et la SIAA.

D'autre part, l'étude des relations entre certaines variables de l'environnement socioéducatif a montré la pertinence de tenir compte de certains éléments du climat organisationnel quand vient le temps de planifier et de mettre en œuvre un plan de développement professionnel. Même si les corrélations sont assez faibles, les résultats ont mis en lumière l'importance qu'ont pris le leadership et la gestion de la direction de l'école dans le degré de satisfaction pour les activités de développement professionnel reçues par les enseignants. Les actions qui seront mises de l'avant pour améliorer et consolider les pratiques dans ce domaine devront en tenir compte.

Il est primordial que le ministère de l'Éducation, du Loisir et des Sports et les commissions scolaires mettent à la disposition des écoles toutes les ressources nécessaires pour l'implantation de programmes d'insertion professionnelle qui répondent aux besoins de leur nouveau personnel. Par ressources, on entend la possibilité de disposer d'enveloppes budgétaires destinées au développement professionnel ainsi que l'apport de personnes-ressources ayant l'expertise nécessaire pour apporter un soutien et un accompagnement de qualité aux directions d'école. De nombreux écrits sur le sujet révèlent que les directions ont un rôle important à jouer à cet égard. En effet, ce sont ces dernières, avec leur commission scolaire, qui sont en mesure de mettre en place les conditions nécessaires à la mise en œuvre d'un développement professionnel de qualité et d'une organisation apprenante qui contribuent à l'amélioration de la réussite des élèves (Deaudelin, Richer et Dussault, 2005). Comme on l'a vu précédemment, les mesures que l'on met en place ont souvent peu à voir avec les connaissances issues de la recherche. Il est possible de penser qu'un meilleur accompagnement des directions d'école, plus particulièrement celles œuvrant en milieu défavorisé, contribuerait au développement de pratiques plus efficaces dans ce domaine (Abrami et coll., 2010).

Considérant les taux de mobilité et de décrochage professionnel dans nos écoles et de l'importance de développer l'expertise en matière d'intervention en milieu défavorisé pour améliorer la réussite des élèves (Henchey, Dunnigan, Gardner et coll., 2001), il est impérieux que les institutions du système scolaire québécois se donnent des politiques claires en matière de développement professionnel.

ANNEXE 1

**QUESTIONNAIRE SUR LE VÉCU PROFESSIONNEL ET PÉDAGOGIQUE  
DES ENSEIGNANTS**

(Chouinard, Janosz, Bowen, Bélanger, Cartier et Roy, 2006)

CODE BARRE

## Questionnaire sur le vécu professionnel et pédagogique des enseignant(e)s

Ce questionnaire vous est acheminé dans le cadre de l'évaluation de la stratégie d'intervention Agir autrement (SIAA). Il s'agit d'une opération dirigée par une équipe de chercheurs interuniversitaire (UdeM, UQAM, Concordia) pour le compte du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Les réponses à ce questionnaire serviront à évaluer la qualité de la mise en oeuvre de la SIAA dans les écoles ainsi que ses impacts auprès des élèves, dans l'école et dans les relations entre l'école et sa communauté (les familles en particulier). Ce questionnaire vise aussi à documenter les facteurs qui permettront d'expliquer la nature et la qualité des impacts ou de la mise en oeuvre de la SIAA.

Seules les réponses de l'ensemble ou de groupes d'individus seront analysées et interprétées. Vos réponses personnelles ne feront pas l'objet d'une analyse individuelle.

Nous vous rappelons que vos réponses resteront **strictement confidentielles. Aucune banque de données ne comportera à la fois votre nom et vos réponses.** Bien que l'équipe d'évaluation ait le mandat de donner une appréciation de la SIAA et d'effectuer toutes les analyses associées à cette opération, il est convenu qu'une copie des banques de données recueillies dans le cadre de ce projet sera envoyée au mandataire. Ce document sera exempt de toute information permettant de retracer l'identité des individus.

Nous vous rappelons que votre **participation est entièrement volontaire.** Vous pouvez refuser de répondre à ce questionnaire, en tout ou en partie, et ce, sans qu'aucun préjudice ne puisse être porté à votre endroit.

Vous avez aussi un droit d'accès à vos réponses et le droit de les rectifier si vous le désirez (contactez l'équipe d'évaluation pour la démarche à suivre).

*Concients de la valeur de votre temps, nous vous remercions grandement de votre participation et de votre collaboration. Votre expérience avec la SIAA et votre point de vue sur sa mise en oeuvre et ses retombées s'avèrent essentiels pour évaluer avec rigueur cette initiative gouvernementale visant à soutenir la réussite scolaire des adolescents provenant de milieux défavorisés.*

*N'hésitez pas à nous faire part de vos commentaires sur le questionnaire et de vos suggestions pour y apporter des améliorations pour les prochaines années (infosiaa@umontreal.ca)*

L'équipe d'évaluation SIAA



## Consignes pour l'inscription des réponses au questionnaire

**Vous devez répondre au questionnaire en noircissant le cercle du choix de réponse qui vous convient.**

• **Vous devez noircir le cercle au complet, mais SANS le dépasser :** ●

• Ce que vous devez éviter : ⊗ ⊙ ⊖ ⊘ ⊙

• Vous ne pouvez choisir qu'une seule réponse pour chaque question.

**ATTENTION :**

**N'utilisez pas de crayon fluorescent ni de crayon feutre.**

**Répondez en utilisant un crayon à la mine ou un stylo noir ou bleu foncé.**



## Section 1 - Renseignements sur le(la) répondant(e)

1. De quel sexe êtes-vous ?

**Masculin Féminin**

2. Quel âge avez-vous ?

**20 à 25 ans 26 à 30 ans 31 à 35 ans 36 à 40 ans 41 à 45 ans 46 à 50 ans 51 à 55 ans 56 ans et plus**

3. Depuis combien de temps travaillez-vous dans cette école ?

**Moins d'un an 1 à 3 ans 4 à 6 ans 7 à 10 ans 11 à 15 ans 16 à 20 ans 21 à 25 ans Plus de 25 ans**

4. Depuis combien de temps travaillez-vous à l'ordre d'enseignement secondaire ?

**Moins d'un an 1 à 3 ans 4 à 6 ans 7 à 10 ans 11 à 15 ans 16 à 20 ans 21 à 25 ans Plus de 25 ans**

5. Quelle(s) matière(s) enseignez-vous ? **(Remplissez tous les cercles correspondant aux matières que vous enseignez.)**

- |   |   |   |
|---|---|---|
| <input type="radio"/> Anglais, langue d'enseignement  | <input type="radio"/> Biologie                | <input type="radio"/> Sciences physiques      |
| <input type="radio"/> Anglais, langue seconde         | <input type="radio"/> Chimie                  | <input type="radio"/> Technologie             |
| <input type="radio"/> Français, langue d'enseignement | <input type="radio"/> Informatique            | <input type="radio"/> Arts plastiques         |
| <input type="radio"/> Français, langue seconde        | <input type="radio"/> Mathématiques           | <input type="radio"/> Éducation physique      |
| <input type="radio"/> Géographie                      | <input type="radio"/> Sciences de la nature   | <input type="radio"/> Ens. moral ou religieux |
| <input type="radio"/> Histoire                        | <input type="radio"/> Sciences et technologie | <input type="radio"/> Musique                 |
| <input type="radio"/> Ne s'applique pas               | Autre : _____                                 |   |



6. Vous enseignez à des élèves de quel niveau scolaire **principalement** ?  
(NE CHOISIR QU'UNE SEULE RÉPONSE)

Sixième année du primaire	1 <sup>re</sup> secondaire	2 <sup>e</sup> secondaire	3 <sup>e</sup> secondaire	4 <sup>e</sup> secondaire	5 <sup>e</sup> secondaire	Je n'ai pas vraiment de niveau
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Dans quel type de classe enseignez-vous **principalement** ?  
(NE CHOISIR QU'UNE SEULE RÉPONSE)

- Classe ordinaire
- Adaptation scolaire (cheminement particulier)
- Classe enrichie
- Programme de type sport ou arts-études
- Formation professionnelle
- Classe de pré-DEP
- Classe d'accueil

Autre : \_\_\_\_\_



## Section 2 - Satisfaction sur le plan professionnel

**La satisfaction au travail peut permettre de comprendre et de mettre en perspective l'engagement des individus dans des projets comme la SIAA. Les réponses aux prochaines questions permettront donc de vérifier l'impact de ce facteur dans la mise en oeuvre de la SIAA et ses répercussions.**

Indiquez votre degré de satisfaction face à votre travail en vous basant sur l'échelle suivante :

Très insatisfait(e)			Très satisfait(e)		
1	2	3	4	5	6
<input type="radio"/>					

Le chiffre 1 indique que vous êtes **très insatisfait(e)**. À l'inverse, le chiffre 6 indique que vous vous considérez **très satisfait(e)** de cet aspect de votre travail.

Encore une fois, ce sont les résultats de l'ensemble des répondant(e)s qui nous intéressent. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Répondez spontanément.

**En général, dans quelle mesure êtes-vous satisfait(e)...**

Très insatisfait(e)					Très satisfait(e)
1	2	3	4	5	6

- |  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 8. <u>des relations que vous avez avec vos élèves ?</u>  | <input type="radio"/> |
| 9. <u>des ressources humaines et matérielles disponibles pour vous soutenir dans votre travail ?</u>             | <input type="radio"/> |
| 10. <u>de la qualité des apprentissages effectués par vos élèves ?</u>   | <input type="radio"/> |
| 11. <u>des échanges professionnels (communication, collaborations, etc.) avec vos collègues ?</u>                | <input type="radio"/> |
| 12. <u>du comportement général des élèves ?</u>  | <input type="radio"/> |
| 13. <u>des échanges professionnels (reconnaissance, communication, collaborations, etc.) avec la direction ?</u> | <input type="radio"/> |
| 14. <u>des possibilités de développement professionnel qui vous sont offertes ?</u>                              | <input type="radio"/> |



## Section 3 - Votre opinion sur la réussite scolaire

Les prochaines questions porteront 1) sur votre estimation du degré d'exposition de vos élèves à certains déterminants de la réussite/échec scolaire ainsi que 2) sur votre opinion au sujet des effets de ces déterminants sur votre pouvoir à faire progresser ces élèves. L'opinion des intervenant(e)s sur ces questions pourra permettre d'expliquer pourquoi certains milieux privilégient certaines avenues d'action plutôt que d'autres. Ainsi, les réponses à ces questions serviront à mieux comprendre les facteurs contextuels qui modulent la qualité de la mise en oeuvre de la SIAA et des effets qu'elle génère.

En vous basant sur l'échelle ci-dessous :

1	2	3	4	5	6
Pour <b>pratiquement aucun</b> élève	Pour une <b>minorité</b> d'élèves	Pour la <b>moitié</b> des élèves	Pour une <b>majorité</b> d'élèves	Pour une <b>grande majorité</b> d'élèves	Pour <b>pratiquement tous</b> les élèves

Indiquez, **pour quelle proportion de vos élèves**, les facteurs suivants représentent **un obstacle sérieux** à leur cheminement scolaire.

	1	2	3	4	5	6
15. <u>Les emplois disponibles dans la région.</u>	<input type="radio"/>					
16. <u>Le milieu socioéconomique.</u>	<input type="radio"/>					
17. <u>Le niveau de scolarité des parents.</u>	<input type="radio"/>					
18. <u>L'encadrement et le soutien des parents.</u>	<input type="radio"/>					
19. <u>Le climat de l'école.</u>	<input type="radio"/>					
20. <u>Les services aux élèves disponibles à l'école (soutien pédagogique, aide personnelle, etc.).</u>	<input type="radio"/>					
21. <u>L'encadrement disciplinaire à l'école.</u>	<input type="radio"/>					
22. <u>La communication entre l'école et les parents.</u>	<input type="radio"/>					
23. <u>Les capacités cognitives des élèves.</u>	<input type="radio"/>					
24. <u>La motivation des élèves.</u>	<input type="radio"/>					
25. <u>Les acquis scolaires antérieurs des élèves.</u>	<input type="radio"/>					

Pour chacun des énoncés suivants, exprimez votre degré d'accord à l'aide de l'échelle prévue à cet effet.

**En général, dans quelle mesure êtes-vous en accord avec les énoncés suivants ?**

	Totallement en désaccord				Totallement d'accord	
	1	2	3	4	5	6
26. Je ne peux pas faire grand chose pour un élève si son <b>milieu familial ne le soutient pas</b> dans son cheminement scolaire.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. Je me sens qualifié(e) pour intervenir auprès des élèves ayant des <b>difficultés d'apprentissage</b> .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. Je me sens qualifié(e) pour intervenir auprès des élèves ayant des <b>problèmes de comportement</b> .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29. Quoi que je fasse, <b>le manque de motivation</b> des élèves de mon école les empêche de réussir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30. Quoi que je fasse, <b>les difficultés personnelles</b> des élèves de mon école les empêchent de réussir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



## Section 4 - Vos pratiques pédagogiques

Les prochaines questions portent sur différents volets de votre pratique. Les réponses à ces questions permettront principalement 1) de documenter d'éventuels changements sur le plan pédagogique au cours des prochaines années, 2) de mieux estimer la contribution de certaines pratiques pédagogiques pour expliquer les effets de la SIAA, 3) d'objectiver la perception des élèves à l'égard de leur expérience scolaire.

Toutes les facettes de la pratique pédagogique n'ont pu être couvertes. Les rétroactions que vous pourrez nous donner après avoir rempli ce questionnaire ainsi que l'analyse des plans de réussite des écoles SIAA permettront d'apporter des améliorations à ce sondage dans les prochaines années.

Encore une fois, nous vous rappelons que vos réponses demeureront strictement confidentielles. Seuls les résultats de l'ensemble des individus seront analysés.

Nous sommes ici intéressés à documenter la popularité de certaines méthodes, approches ou modalités pédagogiques.

### À quelle fréquence faites-vous usage de ces différentes méthodes, approches, ou modalités pédagogiques ?

31. L'enseignement magistral.
32. L'apprentissage coopératif (interdépendance des apprentissages).
33. L'enseignement individualisé (modules de travail, fiches individuelles, etc.).
34. L'enseignement stratégique (centré sur l'élève pour l'aider à construire ses connaissances).

Jamais			Très souvent		
1	2	3	4	5	6
<input type="radio"/>					
<input type="radio"/>					
<input type="radio"/>					
<input type="radio"/>					

### À quelle fréquence faites-vous usage de ces différentes façons de faire apprendre les élèves ?

35. Je félicite les élèves qui font des efforts pour apprendre.
36. J'établis des comparaisons entre mes élèves sur la base de leur rendement en classe (en situant les élèves par rapport au groupe, par exemple).
37. J'explique à mes élèves à quoi sert ce qu'ils vont apprendre.
38. Je fais travailler mes élèves individuellement.
39. Je fais travailler mes élèves en sous-groupes.

Jamais			Très souvent		
1	2	3	4	5	6
<input type="radio"/>					
<input type="radio"/>					
<input type="radio"/>					
<input type="radio"/>					
<input type="radio"/>					



### À quelle fréquence faites-vous usage de ces différentes façons de faire apprendre les élèves ?

Jamais				Très souvent	
1	2	3	4	5	6

- |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 40. J'utilise des dispositifs (ex. tableau d'honneur, méritas) qui permettent de féliciter les élèves qui ont les meilleures notes ou qui ont le meilleur comportement. | <input type="radio"/> |
| 41. Je donne des cours devant toute la classe.  | <input type="radio"/> |
| 42. Il m'arrive de faire des activités spéciales ou des sorties avec mes élèves.  | <input type="radio"/> |
| 43. Je félicite les élèves qui font tout leur possible pour apprendre.  | <input type="radio"/> |
| 44. J'encourage mes élèves à se faire concurrence pour les notes.   | <input type="radio"/> |
| 45. J'explique à mes élèves pourquoi ce que je leur enseigne est important.   | <input type="radio"/> |
| 46. Il m'arrive de discuter avec mes élèves en dehors des heures de classe.   | <input type="radio"/> |
| 47. Dans ma classe, je demande aux élèves plus avancés de venir en aide à ceux qui le sont moins.   | <input type="radio"/> |
| 48. Je récompense les élèves qui font des efforts pour apprendre ou qui ont amélioré leur comportement.   | <input type="radio"/> |
| 49. Je donne à mes élèves des travaux qu'ils doivent réaliser individuellement en classe.   | <input type="radio"/> |
| 50. Lorsqu'un élève a de la difficulté avec la matière, je m'organise pour lui faire voir les petits progrès qu'il réalise pour éviter qu'il ne se décourage.           | <input type="radio"/> |
| 51. J'établis des comparaisons entre mes élèves sur la base de leur rendement en classe (en situant les élèves par rapport aux autres).                                 | <input type="radio"/> |
| 52. J'aide mes élèves à faire des liens entre les contenus vus en classe et la vie de tous les jours.   | <input type="radio"/> |
| 53. J'utilise des dispositifs (ex. tableau d'honneur, méritas) qui permettent de féliciter les élèves qui se sont le plus améliorés.                                    | <input type="radio"/> |
| 54. J'effectue des retours avec les élèves sur les travaux réalisés.  | <input type="radio"/> |
| 55. Je guide mes élèves pas à pas alors qu'ils réalisent une tâche.   | <input type="radio"/> |
| 56. J'ai des contacts avec mes élèves en dehors des cours.  | <input type="radio"/> |



**À quelle fréquence demandez-vous à vos élèves d'apprendre...**

Jamais			Très souvent		
1	2	3	4	5	6

57. en faisant des exercices individuellement ?
58. en faisant des travaux en équipe ?
59. en observant un modèle qui explique ce qu'il fait ?
60. en écoutant un exposé ?

61. Par semaine, en moyenne, quel pourcentage de votre temps d'enseignement en classe comprend des activités impliquant **la lecture** ?

- |                                       |  |  |  |  |  |  |
|---------------------------------------|--|--|--|--|--|--|
| 0 %<br>de mon temps<br>d'enseignement | 1 à 9%<br>de mon temps<br>d'enseignement | 10 à 19%<br>de mon temps<br>d'enseignement | 20 à 29%<br>de mon temps<br>d'enseignement | 30 à 39%<br>de mon temps<br>d'enseignement | 40 à 49%<br>de mon temps<br>d'enseignement | Plus de 50 %<br>de mon temps<br>d'enseignement |
| <input type="radio"/>                 | <input type="radio"/>                    | <input type="radio"/>                      | <input type="radio"/>                      | <input type="radio"/>                      | <input type="radio"/>                      | <input type="radio"/>                          |

62. Par semaine, en moyenne, combien de pages de **textes informatifs** faites-vous lire à vos élèves ?

- |                       |                       |                       |                       |                       |                       |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 0 page                | 1 à 2 pages           | 2 à 5 pages           | 5 à 10 pages          | 10 à 15 pages         | Plus de 15 pages      |
| <input type="radio"/> |

63. À quelle fréquence donnez-vous des **devoirs** à vos élèves ?

- |                       |                              |  |  |                       |
|-----------------------|------------------------------|--|--|-----------------------|
| Jamais                | Quelque fois<br>dans l'année | Environ quatre fois par<br>période de bulletin | Environ une fois par<br>semaine scolaire | À tous les cours      |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/>                          | <input type="radio"/>                    | <input type="radio"/> |

64. Lorsque vous donnez des devoirs, ceux-ci demandent approximativement combien de **temps de travail** aux élèves ?

- |                         |                       |                       |                       |                       |                       |
|-------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Je n'en donne<br>jamais | Environ 15<br>minutes | Environ 30<br>minutes | Environ 45<br>minutes | Environ 60<br>minutes | Plus de 60<br>minutes |
| <input type="radio"/>   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |



### À quelle fréquence enseignez-vous à vos élèves...

Jamais	Environ une fois par année	Environ une fois par semestre	Environ une fois par période de bulletin	Environ une fois par cycle (semaine scolaire)	À tous les cours
--------	----------------------------	-------------------------------	--	---	------------------

65. **des stratégies pour planifier la réalisation de situations d'apprentissage** (ex. comment lire les consignes, identifier l'objectif, planifier une démarche à suivre, etc.) ?
66. **des stratégies pour réaliser les situations d'apprentissage** (ex. évaluer soi-même la progression du travail et le résultat obtenu) ?
67. **des stratégies pour comprendre et retenir les informations** (ex. résumer le contenu, mettre l'information sous forme de tableau, prendre des notes, etc.) ?
68. **des stratégies d'ajustement ou de dépannage** (ex. comment donner du sens aux mots inconnus, comment faire quand on est «bloqué», etc.) ?
69. **des stratégies pour recourir aux ressources matérielles et humaines** (ex. gérer le temps alloué et les documents nécessaires, identifier des personnes ressources, etc.) ?

<input type="radio"/>					
<input type="radio"/>					
<input type="radio"/>					
<input type="radio"/>					
<input type="radio"/>					

### À quelle fréquence utilisez-vous les moyens suivants pour enseigner les stratégies ?

Jamais	Environ une fois par année	Environ une fois par semestre	Environ une fois par période de bulletin	Environ une fois par cycle (semaine scolaire)	À tous les cours
--------	----------------------------	-------------------------------	--	---	------------------

70. **Je décris les étapes de l'application des stratégies** (ex. décrire les étapes à suivre pour résumer un texte, etc.).
71. **Je donne des modèles d'utilisation des stratégies** (ex. en les appliquant moi-même devant la classe).
72. **Je demande à un élève d'effectuer la stratégie devant les autres** (modelage par les pairs).
73. **Je montre comment choisir les stratégies en lien avec l'objectif d'apprentissage** (ex. résumer un texte pour faire un travail sur le sujet, faire un tableau afin de présenter les idées principales d'un texte).
74. **Je place les élèves en situation de pratique guidée** (ex. Je les aide en leur donnant des commentaires sur leurs progrès).
75. **J'aide les élèves à améliorer les stratégies qu'ils utilisent déjà** (ex. en identifiant avec eux ce qu'ils peuvent faire pour améliorer leur façon d'apprendre).
76. **J'ai recours à l'objectivation** (ex. J'effectue un retour avec les élèves sur les stratégies utilisées pour réaliser une tâche).

<input type="radio"/>					
<input type="radio"/>					
<input type="radio"/>					
<input type="radio"/>					
<input type="radio"/>					
<input type="radio"/>					
<input type="radio"/>					



## Section 6 - Évaluation des apprentissages

Les items suivants portent sur différentes approches et pratiques relatives à l'évaluation des apprentissages.

**Caractériser vos pratiques à l'aide de cette échelle.**

Jamais					Très souvent
1	2	3	4	5	6

- |     |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |
|-----|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 77. | Pour un même contenu, j'évalue certains élèves à un moment donné, et d'autres élèves de la même classe plus tard.                             | <input type="radio"/> |
| 78. | Parmi un ensemble proposé, chaque élève peut choisir une activité individuelle d'apprentissage sur laquelle il sera évalué.                   | <input type="radio"/> |
| 79. | J'évalue tous mes élèves en même temps, au cours de la même période de classe.  | <input type="radio"/> |
| 80. | Dans ma classe, chaque élève évalue lui-même son propre travail suivant des critères donnés, et je fais compter ce résultat dans le bulletin. | <input type="radio"/> |
| 81. | J'évalue mes élèves individuellement, lorsqu'ils sont prêts.  | <input type="radio"/> |

**À quelle fréquence utilisez-vous les approches et pratiques évaluatives suivantes ?**

Jamais	1 à 2 fois par étape	3 à 6 fois par étape	7 à 10 fois par étape	11 à 15 fois par étape	Plus de 15 fois par étape
--------	----------------------	----------------------	-----------------------	------------------------	---------------------------

- |     |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |
|-----|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 82. | Auto-évaluations des élèves.                                  | <input type="radio"/> |
| 83. | Observations systématiques des élèves (grille d'observation). | <input type="radio"/> |
| 84. | Entrevues individuelles.                                      | <input type="radio"/> |
| 85. | Présentations orales.   | <input type="radio"/> |
| 86. | Travaux et projets effectués en équipe.                       | <input type="radio"/> |
| 87. | Démonstrations devant la classe.                              | <input type="radio"/> |
| 88. | Travaux et projets individuels des élèves.                    | <input type="radio"/> |
| 89. | Portfolio.  | <input type="radio"/> |



**À quelle fréquence utilisez-vous les approches et pratiques évaluatives suivantes ?**

	Jamais	1 à 2 fois par étape	3 à 6 fois par étape	7 à 10 fois par étape	11 à 15 fois par étape	Plus de 15 fois par étape
90. <u>Coévaluations (les élèves s'évaluent entre eux).</u>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				
91. <u>Performance dans l'action (laboratoire, exécution d'une tâche, etc.).</u>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				
92. <u>Examens avec des vrais ou faux.</u>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				
93. <u>Examens avec des questions à développement.</u>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				
94. <u>Examens avec des questions à réponse courte.</u>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				
95. <u>Examens avec des questions à choix multiples.</u>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				



## Section 7 - Le climat d'apprentissage

Les items suivants portent sur le climat et la gestion de classe.

Caractérissez votre pratique à l'aide de l'échelle suivante.

Rarement					Très souvent
1	2	3	4	5	6

- |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 96. Mes élèves travaillent sans déranger les autres.  | <input type="radio"/> |
| 97. Je vérifie si mes élèves savent comment répondre à mes attentes en matière de discipline.                             | <input type="radio"/> |
| 98. En classe, on perd du temps à cause des élèves qui dérangent (niaisent, parlent fort, s'amuse au lieu de travailler). | <input type="radio"/> |
| 99. Je montre systématiquement à mes élèves comment se comporter selon mes attentes.                                      | <input type="radio"/> |
| 100. En classe, cela prend du temps avant de commencer une activité.  | <input type="radio"/> |
| 101. Je fais des retours avec mes élèves sur leur apprentissage des règles de vie.  | <input type="radio"/> |
| 102. Je passe plus de temps à faire de la discipline qu'à enseigner.  | <input type="radio"/> |
| 103. Je demande aux élèves de se reprendre quand leur comportement est inadéquat.   | <input type="radio"/> |
| 104. J'annonce les conséquences des manquements aux règles.   | <input type="radio"/> |



## Section 8 - Collaboration école-famille

Cette section porte 1) sur votre point de vue concernant l'importance pour l'école d'assurer une forme de collaboration avec les parents des élèves ainsi que 2) sur vos habitudes de travail auprès des parents.

Quelle importance attribuez-vous à ces différents facteurs pour assurer la réussite des élèves ?

Aucune importance				Beaucoup d'importance	
1	2	3	4	5	6

105. La qualité (nature, fréquence, etc.) de la communication entre vous et les parents des élèves.  1  2  3  4  5  6
106. Le soutien que vous pouvez apporter aux parents dans l'exercice de leur rôle.  1  2  3  4  5  6
107. La participation des parents à la vie scolaire.  1  2  3  4  5  6

108. Compte tenu de votre appréciation de la qualité actuelle de la collaboration école-famille dans votre milieu, laquelle de ces affirmations correspond le mieux à votre point de vue ? (NE CHOISIR QU'UNE SEULE RÉPONSE)

- Je ne crois pas** qu'il soit **nécessaire** d'investir davantage de temps ou de ressources dans la collaboration école-famille dans notre milieu; nous faisons déjà très bien sur ce plan.
- Je ne crois pas** qu'il soit **pertinent** d'investir davantage de temps ou de ressources dans la collaboration école-famille dans notre milieu; je ne crois pas que l'on puisse vraiment changer la situation.
- Je crois qu'il est important** d'investir davantage de temps ou de ressources pour améliorer la qualité de la collaboration école-famille dans notre milieu.
- Je crois qu'il est important** d'investir davantage de temps ou de ressources pour améliorer la qualité de la collaboration école-famille dans notre milieu, **mais je ne suis pas très optimiste** concernant la réponse des parents à d'éventuelles initiatives de notre part.
- Je ne sais pas** s'il est important ou non d'investir davantage de temps ou de ressources dans la collaboration école-famille dans notre milieu.



## Section 9 - Stratégies de différenciation

Cette section porte sur les éventuelles stratégies de différenciation que vous mettez en place pour tenir compte des caractéristiques de certains de vos élèves ou de vos groupes.

### Vous arrive-t-il d'adapter vos pratiques pour CERTAINS DE VOS ÉLÈVES OU DE VOS GROUPES ?

	Jamais					Très souvent				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
109. J'adapte les programmes en identifiant des objectifs prioritaires et en laissant tomber plusieurs objectifs moins importants.	<input type="radio"/>									
110. J'adapte les programmes en étalant les contenus dans le temps (ex. programme étalé sur deux ans au lieu d'un, etc.).	<input type="radio"/>									
111. J'adapte les programmes en comprimant les contenus dans le temps (ex. semestrialisation, accélération, etc.).	<input type="radio"/>									
112. J'utilise un matériel différent de celui employé ordinairement dans les écoles (ex. fiches de travail spéciales, matériel maison, etc.).	<input type="radio"/>									
113. J'accorde plus de temps aux élèves pour réaliser le travail à faire.	<input type="radio"/>									
114. Je diminue les exigences relatives au travail à effectuer.	<input type="radio"/>									
115. J'offre des options aux élèves dans le choix des activités à réaliser.	<input type="radio"/>									
116. J'offre des options aux élèves dans la manière de réaliser les activités.	<input type="radio"/>									
117. J'offre aux élèves la possibilité de travailler en tutorat (travailler avec un élève plus avancé).	<input type="radio"/>									
118. J'adapte l'aide et l'assistance aux élèves en fonction de leurs besoins.	<input type="radio"/>									
119. J'accorde plus de temps pour réaliser les activités d'évaluation.	<input type="radio"/>									
120. Je diffère les activités d'évaluation pour certains élèves (ex. j'attends qu'ils soient prêts avant de les évaluer).	<input type="radio"/>									
121. Je diminue les exigences relatives à l'évaluation.	<input type="radio"/>									



## Section 10 - Votre développement professionnel

Les items suivants portent sur l'importance que vous accordez aux différents thèmes de développement professionnel suivants et sur les méthodes que vous croyez les meilleures pour vous permettre d'acquérir des connaissances.

**En général, jusqu'à quel point trouvez-vous important de vous faire offrir des occasions de développement professionnel sur les thèmes suivants, dans le but d'accroître la réussite des élèves ?**

	Pas important	Peu important	Assez important	Très important
122. <u>La lecture en milieu défavorisé.</u>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
123. <u>La motivation des élèves à apprendre (en classe).</u>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
124. <u>Les pratiques pédagogiques adaptées, diversifiées.</u>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
125. <u>La gestion de classe.</u>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
126. <u>Les élèves présentant des difficultés de comportement.</u>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
127. <u>Le climat de l'école (sécurité, justice, etc.).</u>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
128. <u>La violence à l'école.</u>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
129. <u>Les activités parascolaires (culturelles, sportives).</u>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
130. <u>Les devoirs et leçons en milieu défavorisé.</u>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
131. <u>La persévérance scolaire, la prévention du décrochage ou l'absentéisme.</u>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
132. <u>L'approche orientante et/ou les aspirations scolaires et professionnelles.</u>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
133. <u>La collaboration avec la famille et la communauté.</u>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
134. <u>Les modèles d'organisation scolaire (ex. titulariat, tutorat, regroupement par besoins, etc.).</u>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
135. <u>Le Renouveau pédagogique.</u>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
136. <u>Les pratiques prometteuses en milieu défavorisé.</u>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
137. <u>Les matières que vous enseignez.</u>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
138. <u>Des sujets concernant le personnel débutant.</u>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
139. <u>La planification, le suivi ou l'évaluation des moyens mis en oeuvre.</u>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
140. <u>L'acquisition d'habiletés pour bien travailler en équipe (collaboration professionnelle, collégialité, concertation, etc.).</u>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



**Jusqu'à quel point jugez-vous que les types d'activités suivants sont adaptés pour soutenir un développement professionnel qui influence vos pratiques en classe ?**

	Pas du tout	Peu	Assez	Beaucoup
141. Soutien ou accompagnement individualisé par un ou des pairs (mentorat, observation de collègues, modelage, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
142. Transmission d'informations (mémos, bulletins d'information, appels téléphoniques, documents, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
143. Groupes d'échange avec d'autres écoles (réseautage).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
144. Groupes d'échange à l'école (travail en collégialité, pratiques réflexives, planification d'activités en classe, retour sur des activités mises à l'essai, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
145. Soutien ou accompagnement par la direction de l'école.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
146. Travail en concertation à l'école (team teaching, jumelage avec un(e) orthopédagogue, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
147. Formations de groupe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
148. Cours à l'université.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



## Section 11 - Prise de connaissances des données issues de la recherche

En tant que membre du personnel d'une école suivie par l'équipe d'évaluation dans le cadre de la SIAA, vous devriez avoir eu l'occasion de prendre connaissance de résultats (rétroactions) issus de questionnaires que vous ou vos élèves avez complétés durant les quatre premières années de la stratégie. Les prochaines questions visent à savoir si 1) vous avez effectivement eu l'occasion de prendre connaissance de ces différents résultats et 2) de connaître votre opinion sur la pertinence et l'utilité de ces informations.

149. Depuis **septembre 2006**, avez-vous eu l'occasion de prendre connaissance de résultats sur **les attitudes et les stratégies** utilisées par les élèves dans une tâche d'apprentissage exigeant **la lecture** (résultats issus du questionnaire **Lire pour apprendre**) ?

- |  |  |
|--|--|
| <input type="radio"/> Non                                      | <input type="radio"/> Oui, par une présentation orale                    |
| <input type="radio"/> Oui, par la lecture du document original | <input type="radio"/> Oui, de plusieurs façons                           |
| <input type="radio"/> Oui, par la lecture d'un résumé          | <input type="radio"/> Oui, par le dvd sur le portrait initial des écoles |
| <input type="radio"/> Ne sais pas / pas certain                |  |

150. Depuis **septembre 2006**, avez-vous eu l'occasion de prendre connaissance de résultats sur **le rendement, la motivation et l'absentéisme** de vos élèves (résultats issus du questionnaire **Psychosocial**) ?

- |  |  |
|--|--|
| <input type="radio"/> Non                                      | <input type="radio"/> Oui, par une présentation orale                    |
| <input type="radio"/> Oui, par la lecture du document original | <input type="radio"/> Oui, de plusieurs façons                           |
| <input type="radio"/> Oui, par la lecture d'un résumé          | <input type="radio"/> Oui, par le dvd sur le portrait initial des écoles |
| <input type="radio"/> Ne sais pas / pas certain                |  |

151. Depuis **septembre 2006**, avez-vous eu l'occasion de prendre connaissance de résultats sur la **perception des élèves et des membres du personnel sur le climat à l'école, les pratiques éducatives, les pratiques de gestion et les problèmes de violence** (résultats issus du **Questionnaire sur l'environnement socioéducatif**) ?

- |  |  |
|--|--|
| <input type="radio"/> Non                                      | <input type="radio"/> Oui, par une présentation orale                    |
| <input type="radio"/> Oui, par la lecture du document original | <input type="radio"/> Oui, de plusieurs façons                           |
| <input type="radio"/> Oui, par la lecture d'un résumé          | <input type="radio"/> Oui, par le dvd sur le portrait initial des écoles |
| <input type="radio"/> Ne sais pas / pas certain                |  |



152. Depuis **septembre 2006**, avez-vous eu l'occasion de prendre connaissance de résultats sur la **satisfaction et la pratique professionnelle** des enseignants ainsi que de leur **implication dans la SIAA** (résultats issus des questionnaires du **Vécu professionnel et de l'Implication professionnelle**) ?

- Non
  Oui, par une présentation orale
  Oui, par la lecture du document original
  Oui, de plusieurs façons
  Oui, par la lecture d'un résumé
  Oui, par le dvd sur le portrait initial des écoles
  Ne sais pas / pas certain

Si vous n'avez pas eu l'occasion de prendre connaissance d'aucun des résultats issus de la recherche nommés précédemment, veuillez cochez "Ne s'applique pas" aux questions 153 à 158.

**Jusqu'à quel point êtes-vous d'accord avec chacun des énoncés suivants portant sur la pertinence et l'utilité des rétroactions dont vous avez pris connaissance:**

Très en désaccord						Très en accord		Ne s'applique pas
1	2	3	4	5	6	7		

- |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                       |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 153. Le format de présentation des données a facilité ma compréhension des résultats.                             | <input type="radio"/> |
| 154. J'ai bénéficié de soutien pour bien comprendre les données et les intégrer dans ma pratique professionnelle. | <input type="radio"/> |
| 155. Les résultats présentés ont rejoint certaines de mes préoccupations professionnelles.                        | <input type="radio"/> |
| 156. Les données de recherche m'ont permis de questionner mes pratiques et mes attitudes envers les élèves.       | <input type="radio"/> |
| 157. Les résultats m'ont été présentés à un moment propice pour soutenir mes activités (bon timing).              | <input type="radio"/> |
| 158. Les résultats de recherche ont contribué à améliorer ma pratique professionnelle.                            | <input type="radio"/> |

***Nous vous remercions de votre précieuse collaboration !***

***L'équipe d'évaluation SIAA***



ANNEXE 2

**QUESTIONNAIRE SUR L'IMPLICATION PROFESSIONNELLE DANS LA  
STRATÉGIE D'INTERVENTION AGIR AUTREMENT**  
(Bélanger, Janosz, Lévesque et Chouinard, 2006)

CODE BARRE

## Questionnaire sur l'implication professionnelle dans la stratégie d'intervention Agir autrement (SIAA)

Ce questionnaire vous est acheminé dans le cadre de l'évaluation de la stratégie d'intervention *Agir autrement* (SIAA). Il s'agit d'une opération dirigée par une équipe de chercheurs interuniversitaires (UdeM, UQAM, Concordia) pour le compte du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Les réponses à ce questionnaire serviront à évaluer la qualité de la mise en oeuvre de la SIAA dans les écoles ainsi que ses impacts auprès des élèves, dans l'école et dans les relations entre l'école et sa communauté (les familles en particulier). Ce questionnaire vise aussi à documenter les facteurs qui permettront d'expliquer la nature et la qualité des impacts ou de la mise en oeuvre de la SIAA.

Seules les réponses de l'ensemble ou de groupes d'individus seront analysées et interprétées. Vos réponses personnelles ne feront pas l'objet d'une analyse individuelle.

Comme il vous l'est expliqué dans le feuillet d'introduction de ce questionnaire, vos réponses demeureront **strictement confidentielles. Aucune banque de données ne comportera à la fois votre nom et vos réponses.** Bien que l'équipe d'évaluation ait le mandat de donner une appréciation de la SIAA et d'effectuer toutes les analyses associées à cette opération, il est convenu qu'une copie des banques de données recueillies dans le cadre de ce projet sera envoyée au ministère de l'Éducation. Ce document sera exempt de toute information permettant de retracer l'identité des individus.

Nous vous rappelons que votre **participation est entièrement volontaire.** Vous pouvez refuser de répondre à ce questionnaire, en tout ou en partie, et ce, sans qu'aucun préjudice ne puisse être porté à votre endroit.

Vous avez aussi un droit d'accès à vos réponses et le droit de les rectifier si vous le désirez (contactez l'équipe d'évaluation pour la démarche à suivre).

***Ce questionnaire est beaucoup moins long qu'il n'y paraît, soyez rassuré. En effet, dans l'objectif de couvrir toutes les éventualités possibles, certaines dimensions incluent un grand nombre de questions auxquelles vous n'aurez pas à répondre. Le questionnaire devrait par conséquent se compléter dans un délai raisonnable.***

***Nous vous remercions de votre précieuse collaboration. Votre apport contribue à améliorer les services offerts aux élèves pour favoriser leur réussite.***

*L'équipe d'évaluation*



## Consignes pour l'inscription des réponses au questionnaire

**Vous devez répondre au questionnaire en noircissant le cercle du choix de réponse qui vous convient.**

• **Vous devez noircir le cercle au complet, mais SANS le dépasser :** ●

• Ce que vous devez éviter : ☒    ⊗    ⊙    ~~⊗~~    ⊖

• Vous ne pouvez choisir qu'une seule réponse pour chaque question (sauf si spécifié autrement).

**ATTENTION :**

**N'utilisez pas de crayon fluorescent ni de crayon feutre.**

**Répondez en utilisant un crayon à mine ou un stylo noir ou bleu foncé.**

### Section 1 - Renseignements sur le (la) répondant(e)

1. De quel sexe êtes-vous ?

**Masculin    Féminin**

2. Quel âge avez-vous ?

**20 à 25 ans    26 à 30 ans    31 à 35 ans    36 à 40 ans    41 à 45 ans    46 à 50 ans    51 à 55 ans    56 ans et plus**

3. Depuis combien de temps travaillez-vous dans cette école ?

**Moins d'un an    1 à 3 ans    4 à 6 ans    7 à 10 ans    11 à 15 ans    16 à 20 ans    21 à 25 ans    Plus de 25 ans**

4. Depuis combien de temps travaillez-vous à l'ordre d'enseignement secondaire ?

**Moins d'un an    1 à 3 ans    4 à 6 ans    7 à 10 ans    11 à 15 ans    16 à 20 ans    21 à 25 ans    Plus de 25 ans**





10. Dans quel type de classe enseignez-vous **principalement** ? NE CHOISIR QU'UNE SEULE RÉPONSE. **Si vous êtes un membre du personnel non enseignant**, cochez la case **Ne s'applique pas**.

- |  |   |
|--|---|
| <input type="radio"/> Classes ordinaires                     | <input type="radio"/> Formation professionnelle |
| <input type="radio"/> Adaptation scolaire                    | <input type="radio"/> Classe de pré-DEP         |
| <input type="radio"/> Classes enrichies                      | <input type="radio"/> Classe d'accueil          |
| <input type="radio"/> Programme de type sport ou arts-études | <input type="radio"/> Ne s'applique pas         |

Autre : \_\_\_\_\_

11. Après de quel(s) type(s) de classe intervenez-vous cette année ? CHOISIR TOUTES LES RÉPONSES PERTINENTES. **Si vous êtes un enseignant**, cochez la case **Ne s'applique pas**.

- |  |   |
|--|---|
| <input type="radio"/> Classes ordinaires                     | <input type="radio"/> Formation professionnelle |
| <input type="radio"/> Adaptation scolaire                    | <input type="radio"/> Classe de pré-DEP         |
| <input type="radio"/> Classes enrichies                      | <input type="radio"/> Classe d'accueil          |
| <input type="radio"/> Programme de type sport ou arts-études | <input type="radio"/> Ne s'applique pas         |

Autre : \_\_\_\_\_



## Section 2 - Vous et la stratégie d'intervention Agir autrement

12. Depuis **mai 2005**, avez-vous participé à une rencontre d'information ou d'échange vous permettant de mieux vous approprier la SIAA (sur ses orientations, ses objectifs, les modèles d'intervention privilégiés en milieu défavorisé, etc.) ?

<b>Jamais</b>	<b>Une fois</b>	<b>Quelques fois</b>	<b>Plusieurs fois</b>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Depuis **mai 2005**, avez-vous eu accès à du matériel (écrit, audiovisuel, multimédia, etc.) vous permettant de mieux comprendre les tenants et les aboutissants de la SIAA (ses orientations, ses objectifs, les modèles d'intervention privilégiés en milieu défavorisé, etc.) ?

<b>Aucun</b>	<b>Un document</b>	<b>Quelques documents</b>	<b>Plusieurs documents</b>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. Depuis **les deux dernières années**, avez-vous eu l'occasion d'échanger dans votre école sur les objectifs nationaux de la SIAA (informellement entre collègues, dans le cadre de présentations formelles ou d'activités de développement professionnel) ?

<b>Jamais</b>	<b>Une fois</b>	<b>Quelques fois</b>	<b>Plusieurs fois</b>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Comment évaluez-vous votre degré d'**adhésion** aux objectifs nationaux poursuivis par la SIAA (ses orientations, ses objectifs, les modèles d'intervention privilégiés en milieu défavorisé, etc.) ?

<b>Très faible</b>	<b>Plutôt faible</b>	<b>Assez bon</b>	<b>Très bon</b>	<b>Je ne sais pas</b>
<input type="radio"/>				

16. Depuis **mai 2005**, avez-vous reçu de l'information ou de la formation sur l'utilisation de pratiques **éducatives ou pédagogiques** particulièrement prometteuses pour accroître la réussite de vos élèves ?

<b>Jamais</b>	<b>Une fois</b>	<b>Quelques fois</b>	<b>Plusieurs fois</b>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Depuis **mai 2005**, avez-vous eu l'occasion de donner votre avis sur...

Jamais	Une fois	Quelques fois	Plusieurs fois
--------	----------	---------------	----------------

17. **Les orientations, les priorités ou les objectifs** à poursuivre dans le cadre de la SIAA dans votre école ?.....

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

18. **Les mesures ou les moyens d'action** à mettre en place dans votre école dans le cadre de la SIAA ?.....

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------



**Depuis mai 2005, avez-vous eu l'occasion d'échanger dans votre école sur...**

Jamais	Une fois	Quelques fois	Plusieurs fois
--------	----------	---------------	----------------

19. **L'impact des milieux défavorisés sur la réussite des élèves** (informellement entre collègues, dans le cadre de présentations formelles ou d'activités de développement professionnel) ?.....

20. **Les conditions liées à l'efficacité des interventions en milieu défavorisé** (informellement entre collègues, dans le cadre de présentations formelles ou d'activités de développement professionnel) ?.....

21. La SIAA (stratégie d'intervention *Agir autrement*) vous apparaît-elle être une mesure qui a le potentiel de favoriser la réussite des élèves issus de milieu défavorisé de votre école ?

<b>Pas de potentiel</b>	<b>Peu de potentiel</b>	<b>Moyennement de potentiel</b>	<b>Beaucoup de potentiel</b>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. Depuis **mai 2005**, avez-vous eu l'occasion d'expérimenter, d'utiliser ou d'approfondir de nouvelles approches (éducatives, pédagogiques) avec vos élèves, dans le but d'accroître leur réussite à l'école ?

<b>Jamais</b>	<b>Une fois</b>	<b>Quelques fois</b>	<b>Plusieurs fois</b>	<b>Ne s'applique pas</b>
<input type="radio"/>				

23. Depuis **mai 2005**, avez-vous mis en place dans vos classes des moyens ou des actions contribuant à l'atteinte des objectifs de la planification SIAA de votre école ?

<b>Pas du tout</b>	<b>Un moyen</b>	<b>2-3 moyens</b>	<b>4 moyens ou plus</b>	<b>Ne sais pas (pas au courant de la planification SIAA)</b>	<b>Ne s'applique pas</b>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. Depuis **mai 2005**, avez-vous participé à un ou plusieurs groupes de travail en relation avec la SIAA dans votre école ?

<b>Jamais</b>	<b>Une fois</b>	<b>Quelques fois</b>	<b>Plusieurs fois</b>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25. Dans quelle mesure êtes-vous **tenu au courant des décisions prises concernant la SIAA** dans votre école (décision du comité et/ou de la direction, modification à la planification, etc.) ?

<b>Pas du tout</b>	<b>Rarement</b>	<b>De temps en temps</b>	<b>Souvent</b>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



**Êtes-vous d'accord...**

Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Totalement d'accord	Je ne les connais pas
-------------------------	---------------------	-----------------	---------------------	-----------------------

26. **Avec la démarche structurée que la SIAA propose aux écoles** (i.e. portrait, analyse, plan de réussite, suivi, implantation, évaluation) ?.....
27. **Avec les objectifs** que votre école poursuit dans le cadre de la SIAA ?.....
28. **Avec les stratégies ou les moyens retenus** par votre école pour atteindre les objectifs poursuivis dans le cadre de la SIAA ?
29. Êtes-vous en mesure de nous décrire votre **rôle / contribution** dans l'application de la démarche structurée de la SIAA ou dans l'implantation de la planification SIAA de votre école ?
- |  |                       |                       |                               |                              |
|--|-----------------------|-----------------------|-------------------------------|------------------------------|
| <b>Je n'ai aucun rôle/contribution</b> | <b>Pas du tout</b>    | <b>De façon vague</b> | <b>De façon assez précise</b> | <b>De façon très précise</b> |
| <input type="radio"/>                  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>         | <input type="radio"/>        |
30. Selon vous, quel est le degré d'importance de votre rôle dans l'atteinte des objectifs de la SIAA dans votre école ?
- |                       |                       |                        |                       |
|-----------------------|-----------------------|------------------------|-----------------------|
| <b>Pas important</b>  | <b>Peu important</b>  | <b>Assez important</b> | <b>Très important</b> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/> |
31. Êtes-vous impliqué dans un ou des moyens d'action prévus dans le cadre de la planification SIAA dans votre école?
- |                       |                          |                                |                                   |
|-----------------------|--------------------------|--------------------------------|-----------------------------------|
| <b>Non</b>            | <b>Oui, dans 1 moyen</b> | <b>Oui, dans 2 ou 3 moyens</b> | <b>Oui, dans 4 moyens ou plus</b> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/>    | <input type="radio"/>          | <input type="radio"/>             |
32. Dans quelle mesure êtes-vous satisfait de votre degré d'implication dans la mise en oeuvre des moyens d'action prévus dans la planification SIAA de votre école ?
- |                       |                       |                       |                       |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| <b>Insatisfait</b>    | <b>Peu satisfait</b>  | <b>Satisfait</b>      | <b>Très satisfait</b> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
33. Approximativement, combien d'heures avez-vous consacrées à des activités liées à la SIAA (planification, intervention, suivi, évaluation) ?
- |                       |                                     |                                 |                                    |
|-----------------------|-------------------------------------|---------------------------------|------------------------------------|
| <b>Aucune</b>         | <b>Quelques heures dans l'année</b> | <b>Quelques heures par mois</b> | <b>Quelques heures par semaine</b> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/>               | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/>              |



34. Seriez-vous intéressé à vous impliquer davantage dans la mise en oeuvre de l'un ou l'autre des moyens d'action prévus dans le cadre de la planification SIAA de votre école ?

- Non**                      **Un peu plus**                      **Beaucoup plus**

**Selon vous, dans quelle mesure les facteurs suivants ont nuï à votre adhésion ou implication à la SIAA cette année ?**

	Pas du tout	Peu	Assez	Beaucoup
35. Le manque d'informations sur la SIAA (clarté, quantité).....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36. L'insuffisance des ressources financières et matérielles de l'école dans le cadre de la SIAA.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37. Un manque de soutien dans la mise en oeuvre tant de la démarche structurée de la stratégie que des moyens retenus dans la planification.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38. La présence d'autres réformes ou projets en parallèle (ex. le Renouveau pédagogique).....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39. Les changements que cela implique sur ma pratique professionnelle.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40. Le manque de leadership de la direction.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41. Le temps requis pour participer aux activités de la SIAA.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42. L'absence de conditions permettant de s'impliquer (libération de temps, lieu de rencontre, etc.).....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43. Les exigences / inconvénients liés à l'évaluation.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44. Les mouvements de personnel de direction.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
45. Les mouvements de personnel enseignant et autres.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46. Le manque d'expertise disponible à l'école pour réaliser les activités de la SIAA.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47. Le manque de matériel facilitant la mise en oeuvre de pratiques prometteuses (guides, outils, textes, etc.).....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48. Le manque de réalisme des objectifs / attentes de la SIAA.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
49. Le climat de travail.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



**Jusqu'à présent, avez-vous l'impression que la mise en oeuvre de la SIAA dans votre école a eu une influence bénéfique sur...**

Aucune	Très légère	Légère	Appréciable	Importante	Énorme
--------	-------------	--------	-------------	------------	--------

- |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 50. Votre <b>développement professionnel</b> (ex. activités de perfectionnement pertinentes, soutien à l'insertion des enseignants débutants ou des enseignants n'ayant jamais travaillé en milieu défavorisé, etc.) ?..... | <input type="radio"/> |
| 51. Votre <b>pratique éducative et pédagogique</b> en classe ?.....   | <input type="radio"/> |
| 52. Le <b>climat</b> général de l'école ?.....  | <input type="radio"/> |
| 53. La <b>collaboration professionnelle</b> entre les membres du personnel (ex. collégialité, coopération, travail en équipe, etc.) ?.....  | <input type="radio"/> |
| 54. La <b>réussite des élèves</b> sur le plan de <b>l'instruction et de la qualification</b> (ex. qualité des apprentissages, motivation, insertion professionnelle, etc.) ?.....   | <input type="radio"/> |
| 55. La <b>réussite des élèves</b> sur le plan de <b>la socialisation</b> (ex. comportements, relations sociales, bien-être, etc.) ?.....  | <input type="radio"/> |
| 56. La collaboration entre <b>l'école et les parents</b> des élèves (ex. communication, collaboration des parents, soutien aux parents, etc.) ?.....  | <input type="radio"/> |
| 57. La collaboration entre <b>l'école et les organismes de la communauté</b> (ex. communication ou coordination des services aux élèves/familles avec CLSC, centre jeunesse, etc.) ?.....                                   | <input type="radio"/> |



## Section 3 - Le contenu de votre développement professionnel

Les questions de la prochaine section concernent les thématiques associées aux activités de développement professionnel auxquelles vous avez pris part durant la dernière année. Comme la participation à de telles activités varie d'une personne à l'autre, vous n'aurez pas à répondre à plusieurs de ces questions.

Si vous cochez oui à la première question, répondez aux questions à droite avant de passer à la thématique suivante.

Si vous cochez non, passez à la thématique suivante. Choisissez la case "Non, activité non-offerte" si aucune activité portant sur ce thème ne vous a été offerte ou la case "Non, activité offerte" si une activité sur cette thématique vous a été offerte mais que vous avez fait le choix de ne pas y participer.

SI VOUS ÊTES UN MEMBRE DU PERSONNEL NON-ENSEIGNANT, indiquez si les apprentissages faits dans le cadre de ces activités vous ont permis d'améliorer votre pratique professionnelle en général. Il se peut qu'une même activité de développement professionnel ait touché plus d'une thématique, dans ce cas, veuillez répondre aux questions sur toutes les thématiques abordées

58. Activités de développement professionnel portant sur **la lecture en milieu défavorisé** .

Depuis mai 2005, avez-vous participé à des activités portant sur ce thème?	Au total, combien d'heures estimez-vous avoir consacrées à ce type d'activité?	Sur combien de jours est étalé ce nombre d'heures?	Est-ce que les apprentissages faits dans le cadre de ces activités vous ont permis d'améliorer votre pratique professionnelle en classe?
<input type="radio"/> Oui <span style="margin-left: 20px;">—————&gt;</span>	<input type="radio"/> Moins d'une heure	<input type="radio"/> Un jour	<input type="radio"/> Pas du tout
<input type="radio"/> Non, activité non-offerte (passez à la question 59)	<input type="radio"/> 2 à 4 heures	<input type="radio"/> 2-3 jours	<input type="radio"/> Peu
<input type="radio"/> Non, activité offerte (passez à la question 59)	<input type="radio"/> 5 à 8 heures	<input type="radio"/> 4-5 jours	<input type="radio"/> Assez
	<input type="radio"/> 9 à 12 heures	<input type="radio"/> 6-8 jours	<input type="radio"/> Beaucoup
	<input type="radio"/> 13 à 20 heures	<input type="radio"/> 9-10 jours	
	<input type="radio"/> 21 heures ou plus	<input type="radio"/> 11 jours ou plus	

59. Activités de développement professionnel portant sur **la motivation des élèves à apprendre (en classe)** .

Depuis mai 2005, avez-vous participé à des activités portant sur ce thème?	Au total, combien d'heures estimez-vous avoir consacrées à ce type d'activité?	Sur combien de jours est étalé ce nombre d'heures?	Est-ce que les apprentissages faits dans le cadre de ces activités vous ont permis d'améliorer votre pratique professionnelle en classe?
<input type="radio"/> Oui <span style="margin-left: 20px;">—————&gt;</span>	<input type="radio"/> Moins d'une heure	<input type="radio"/> Un jour	<input type="radio"/> Pas du tout
<input type="radio"/> Non, activité non-offerte (passez à la question 60)	<input type="radio"/> 2 à 4 heures	<input type="radio"/> 2-3 jours	<input type="radio"/> Peu
<input type="radio"/> Non, activité offerte (passez à la question 60)	<input type="radio"/> 5 à 8 heures	<input type="radio"/> 4-5 jours	<input type="radio"/> Assez
	<input type="radio"/> 9 à 12 heures	<input type="radio"/> 6-8 jours	<input type="radio"/> Beaucoup
	<input type="radio"/> 13 à 20 heures	<input type="radio"/> 9-10 jours	
	<input type="radio"/> 21 heures ou plus	<input type="radio"/> 11 jours ou plus	



60. Activités de développement professionnel portant sur **les pratiques pédagogiques adaptées, diversifiées** .

Depuis mai 2005, avez-vous participé à des activités portant sur ce thème?	Au total, combien d'heures estimez-vous avoir consacrées à ce type d'activité?	Sur combien de jours est étalé ce nombre d'heures?	Est-ce que les apprentissages faits dans le cadre de ces activités vous ont permis d'améliorer votre pratique professionnelle en classe?
<input type="radio"/> Oui →	<input type="radio"/> Moins d'une heure	<input type="radio"/> Un jour	<input type="radio"/> Pas du tout
<input type="radio"/> Non, activité non-offerte (passez à la question 61)	<input type="radio"/> 2 à 4 heures	<input type="radio"/> 2-3 jours	<input type="radio"/> Peu
<input type="radio"/> Non, activité offerte (passez à la question 61)	<input type="radio"/> 5 à 8 heures	<input type="radio"/> 4-5 jours	<input type="radio"/> Assez
	<input type="radio"/> 9 à 12 heures	<input type="radio"/> 6-8 jours	<input type="radio"/> Beaucoup
	<input type="radio"/> 13 à 20 heures	<input type="radio"/> 9-10 jours	
	<input type="radio"/> 21 heures ou plus	<input type="radio"/> 11 jours ou plus	

61. Activités de développement professionnel portant sur **la gestion de classe** .

Depuis mai 2005, avez-vous participé à des activités portant sur ce thème?	Au total, combien d'heures estimez-vous avoir consacrées à ce type d'activité?	Sur combien de jours est étalé ce nombre d'heures?	Est-ce que les apprentissages faits dans le cadre de ces activités vous ont permis d'améliorer votre pratique professionnelle en classe?
<input type="radio"/> Oui →	<input type="radio"/> Moins d'une heure	<input type="radio"/> Un jour	<input type="radio"/> Pas du tout
<input type="radio"/> Non, activité non-offerte (passez à la question 62)	<input type="radio"/> 2 à 4 heures	<input type="radio"/> 2-3 jours	<input type="radio"/> Peu
<input type="radio"/> Non, activité offerte (passez à la question 62)	<input type="radio"/> 5 à 8 heures	<input type="radio"/> 4-5 jours	<input type="radio"/> Assez
	<input type="radio"/> 9 à 12 heures	<input type="radio"/> 6-8 jours	<input type="radio"/> Beaucoup
	<input type="radio"/> 13 à 20 heures	<input type="radio"/> 9-10 jours	
	<input type="radio"/> 21 heures ou plus	<input type="radio"/> 11 jours ou plus	



62. Activités de développement professionnel portant sur **les élèves présentant des difficultés de comportement**.

Depuis mai 2005, avez-vous participé à des activités portant sur ce thème?	Au total, combien d'heures estimez-vous avoir consacrées à ce type d'activité?	Sur combien de jours est étalé ce nombre d'heures?	Est-ce que les apprentissages faits dans le cadre de ces activités vous ont permis d'améliorer votre pratique professionnelle en classe?
<input type="radio"/> Oui →	<input type="radio"/> Moins d'une heure	<input type="radio"/> Un jour	<input type="radio"/> Pas du tout
<input type="radio"/> Non, activité non-offerte (passez à la question 63)	<input type="radio"/> 2 à 4 heures	<input type="radio"/> 2-3 jours	<input type="radio"/> Peu
<input type="radio"/> Non, activité offerte (passez à la question 63)	<input type="radio"/> 5 à 8 heures	<input type="radio"/> 4-5 jours	<input type="radio"/> Assez
	<input type="radio"/> 9 à 12 heures	<input type="radio"/> 6-8 jours	<input type="radio"/> Beaucoup
	<input type="radio"/> 13 à 20 heures	<input type="radio"/> 9-10 jours	
	<input type="radio"/> 21 heures ou plus	<input type="radio"/> 11 jours ou plus	

63. Activités de développement professionnel portant sur **le climat de l'école (i.e sécurité, justice, éducatif, relationnel, appartenance)**.

Depuis mai 2005, avez-vous participé à des activités portant sur ce thème?	Au total, combien d'heures estimez-vous avoir consacrées à ce type d'activité?	Sur combien de jours est étalé ce nombre d'heures?	Est-ce que les apprentissages faits dans le cadre de ces activités vous ont permis d'améliorer votre pratique professionnelle?
<input type="radio"/> Oui →	<input type="radio"/> Moins d'une heure	<input type="radio"/> Un jour	<input type="radio"/> Pas du tout
<input type="radio"/> Non, activité non-offerte (passez à la question 64)	<input type="radio"/> 2 à 4 heures	<input type="radio"/> 2-3 jours	<input type="radio"/> Peu
<input type="radio"/> Non, activité offerte (passez à la question 64)	<input type="radio"/> 5 à 8 heures	<input type="radio"/> 4-5 jours	<input type="radio"/> Assez
	<input type="radio"/> 9 à 12 heures	<input type="radio"/> 6-8 jours	<input type="radio"/> Beaucoup
	<input type="radio"/> 13 à 20 heures	<input type="radio"/> 9-10 jours	
	<input type="radio"/> 21 heures ou plus	<input type="radio"/> 11 jours ou plus	



64. Activités de développement professionnel portant sur **la violence à l'école** .

Depuis mai 2005, avez-vous participé à des activités portant sur ce thème?	Au total, combien d'heures estimez-vous avoir consacrées à ce type d'activité?	Sur combien de jours est étalé ce nombre d'heures?	Est-ce que les apprentissages faits dans le cadre de ces activités vous ont permis d'améliorer votre pratique professionnelle en classe?
<input type="radio"/> Oui →	<input type="radio"/> Moins d'une heure	<input type="radio"/> Un jour	<input type="radio"/> Pas du tout
<input type="radio"/> Non, activité non-offerte (passez à la question 65)	<input type="radio"/> 2 à 4 heures	<input type="radio"/> 2-3 jours	<input type="radio"/> Peu
<input type="radio"/> Non, activité offerte (passez à la question 65)	<input type="radio"/> 5 à 8 heures	<input type="radio"/> 4-5 jours	<input type="radio"/> Assez
	<input type="radio"/> 9 à 12 heures	<input type="radio"/> 6-8 jours	<input type="radio"/> Beaucoup
	<input type="radio"/> 13 à 20 heures	<input type="radio"/> 9-10 jours	
	<input type="radio"/> 21 heures ou plus	<input type="radio"/> 11 jours ou plus	

65. Activités de développement professionnel portant sur **les activités parascolaires (sportives, culturelles)** .

Depuis mai 2005, avez-vous participé à des activités portant sur ce thème?	Au total, combien d'heures estimez-vous avoir consacrées à ce type d'activité?	Sur combien de jours est étalé ce nombre d'heures?	Est-ce que les apprentissages faits dans le cadre de ces activités vous ont permis d'améliorer votre pratique professionnelle?
<input type="radio"/> Oui →	<input type="radio"/> Moins d'une heure	<input type="radio"/> Un jour	<input type="radio"/> Pas du tout
<input type="radio"/> Non, activité non-offerte (passez à la question 66)	<input type="radio"/> 2 à 4 heures	<input type="radio"/> 2-3 jours	<input type="radio"/> Peu
<input type="radio"/> Non, activité offerte (passez à la question 66)	<input type="radio"/> 5 à 8 heures	<input type="radio"/> 4-5 jours	<input type="radio"/> Assez
	<input type="radio"/> 9 à 12 heures	<input type="radio"/> 6-8 jours	<input type="radio"/> Beaucoup
	<input type="radio"/> 13 à 20 heures	<input type="radio"/> 9-10 jours	
	<input type="radio"/> 21 heures ou plus	<input type="radio"/> 11 jours ou plus	



66. Activités de développement professionnel portant sur **les devoirs et leçons en milieu défavorisé**.

Depuis mai 2005, avez-vous participé à des activités portant sur ce thème?	Au total, combien d'heures estimez-vous avoir consacrées à ce type d'activité?	Sur combien de jours est étalé ce nombre d'heures?	Est-ce que les apprentissages faits dans le cadre de ces activités vous ont permis d'améliorer votre pratique professionnelle en classe?
<input type="radio"/> Oui →	<input type="radio"/> Moins d'une heure	<input type="radio"/> Un jour	<input type="radio"/> Pas du tout
<input type="radio"/> Non, activité non-offerte (passez à la question 67)	<input type="radio"/> 2 à 4 heures	<input type="radio"/> 2-3 jours	<input type="radio"/> Peu
<input type="radio"/> Non, activité offerte (passez à la question 67)	<input type="radio"/> 5 à 8 heures	<input type="radio"/> 4-5 jours	<input type="radio"/> Assez
	<input type="radio"/> 9 à 12 heures	<input type="radio"/> 6-8 jours	<input type="radio"/> Beaucoup
	<input type="radio"/> 13 à 20 heures	<input type="radio"/> 9-10 jours	
	<input type="radio"/> 21 heures ou plus	<input type="radio"/> 11 jours ou plus	

67. Activités de développement professionnel portant sur **la persévérance scolaire, la prévention du décrochage ou l'absentéisme**.

Depuis mai 2005, avez-vous participé à des activités portant sur ce thème?	Au total, combien d'heures estimez-vous avoir consacrées à ce type d'activité?	Sur combien de jours est étalé ce nombre d'heures?	Est-ce que les apprentissages faits dans le cadre de ces activités vous ont permis d'améliorer votre pratique professionnelle en classe?
<input type="radio"/> Oui →	<input type="radio"/> Moins d'une heure	<input type="radio"/> Un jour	<input type="radio"/> Pas du tout
<input type="radio"/> Non, activité non-offerte (passez à la question 68)	<input type="radio"/> 2 à 4 heures	<input type="radio"/> 2-3 jours	<input type="radio"/> Peu
<input type="radio"/> Non, activité offerte (passez à la question 68)	<input type="radio"/> 5 à 8 heures	<input type="radio"/> 4-5 jours	<input type="radio"/> Assez
	<input type="radio"/> 9 à 12 heures	<input type="radio"/> 6-8 jours	<input type="radio"/> Beaucoup
	<input type="radio"/> 13 à 20 heures	<input type="radio"/> 9-10 jours	
	<input type="radio"/> 21 heures ou plus	<input type="radio"/> 11 jours ou plus	



68. Activités de développement professionnel portant sur **l'approche orientante et/ou les aspirations scolaires et professionnelles**.

Depuis mai 2005, avez-vous participé à des activités portant sur ce thème?	Au total, combien d'heures estimez-vous avoir consacrées à ce type d'activité?	Sur combien de jours est étalé ce nombre d'heures?	Est-ce que les apprentissages faits dans le cadre de ces activités vous ont permis d'améliorer votre pratique professionnelle en classe?
<input type="radio"/> Oui <span style="margin-left: 20px;">→</span>	<input type="radio"/> Moins d'une heure	<input type="radio"/> Un jour	<input type="radio"/> Pas du tout
<input type="radio"/> Non, activité non-offerte (passez à la question 69)	<input type="radio"/> 2 à 4 heures	<input type="radio"/> 2-3 jours	<input type="radio"/> Peu
<input type="radio"/> Non, activité offerte (passez à la question 69)	<input type="radio"/> 5 à 8 heures	<input type="radio"/> 4-5 jours	<input type="radio"/> Assez
	<input type="radio"/> 9 à 12 heures	<input type="radio"/> 6-8 jours	<input type="radio"/> Beaucoup
	<input type="radio"/> 13 à 20 heures	<input type="radio"/> 9-10 jours	
	<input type="radio"/> 21 heures ou plus	<input type="radio"/> 11 jours ou plus	

69. Activités de développement professionnel portant sur **la collaboration avec la famille et la communauté**.

Depuis mai 2005, avez-vous participé à des activités portant sur ce thème?	Au total, combien d'heures estimez-vous avoir consacrées à ce type d'activité?	Sur combien de jours est étalé ce nombre d'heures?	Est-ce que les apprentissages faits dans le cadre de ces activités vous ont permis d'améliorer votre pratique professionnelle en classe?
<input type="radio"/> Oui <span style="margin-left: 20px;">→</span>	<input type="radio"/> Moins d'une heure	<input type="radio"/> Un jour	<input type="radio"/> Pas du tout
<input type="radio"/> Non, activité non-offerte (passez à la question 70)	<input type="radio"/> 2 à 4 heures	<input type="radio"/> 2-3 jours	<input type="radio"/> Peu
<input type="radio"/> Non, activité offerte (passez à la question 70)	<input type="radio"/> 5 à 8 heures	<input type="radio"/> 4-5 jours	<input type="radio"/> Assez
	<input type="radio"/> 9 à 12 heures	<input type="radio"/> 6-8 jours	<input type="radio"/> Beaucoup
	<input type="radio"/> 13 à 20 heures	<input type="radio"/> 9-10 jours	
	<input type="radio"/> 21 heures ou plus	<input type="radio"/> 11 jours ou plus	



70. Activités de développement professionnel portant sur **les modèles d'organisation scolaire (ex. titulariat, tutorat, regroupement par besoins, etc)**.

Depuis mai 2005, avez-vous participé à des activités portant sur ce thème?	Au total, combien d'heures estimez-vous avoir consacrées à ce type d'activité?	Sur combien de jours est étalé ce nombre d'heures?	Est-ce que les apprentissages faits dans le cadre de ces activités vous ont permis d'améliorer votre pratique professionnelle en classe?
<input type="radio"/> Oui <span style="margin-left: 100px;">→</span>	<input type="radio"/> Moins d'une heure	<input type="radio"/> Un jour	<input type="radio"/> Pas du tout
<input type="radio"/> Non, activité non-offerte (passez à la question 71)	<input type="radio"/> 2 à 4 heures	<input type="radio"/> 2-3 jours	<input type="radio"/> Peu
<input type="radio"/> Non, activité offerte (passez à la question 71)	<input type="radio"/> 5 à 8 heures	<input type="radio"/> 4-5 jours	<input type="radio"/> Assez
	<input type="radio"/> 9 à 12 heures	<input type="radio"/> 6-8 jours	<input type="radio"/> Beaucoup
	<input type="radio"/> 13 à 20 heures	<input type="radio"/> 9-10 jours	
	<input type="radio"/> 21 heures ou plus	<input type="radio"/> 11 jours ou plus	

71. Activités de développement professionnel portant sur **le Renouveau pédagogique.**

Depuis mai 2005, avez-vous participé à des activités portant sur ce thème?	Au total, combien d'heures estimez-vous avoir consacrées à ce type d'activité?	Sur combien de jours est étalé ce nombre d'heures?	Est-ce que les apprentissages faits dans le cadre de ces activités vous ont permis d'améliorer votre pratique professionnelle en classe?
<input type="radio"/> Oui <span style="margin-left: 100px;">→</span>	<input type="radio"/> Moins d'une heure	<input type="radio"/> Un jour	<input type="radio"/> Pas du tout
<input type="radio"/> Non, activité non-offerte (passez à la question 72)	<input type="radio"/> 2 à 4 heures	<input type="radio"/> 2-3 jours	<input type="radio"/> Peu
<input type="radio"/> Non, activité offerte (passez à la question 72)	<input type="radio"/> 5 à 8 heures	<input type="radio"/> 4-5 jours	<input type="radio"/> Assez
	<input type="radio"/> 9 à 12 heures	<input type="radio"/> 6-8 jours	<input type="radio"/> Beaucoup
	<input type="radio"/> 13 à 20 heures	<input type="radio"/> 9-10 jours	
	<input type="radio"/> 21 heures ou plus	<input type="radio"/> 11 jours ou plus	



72. Activités de développement professionnel portant sur **les pratiques prometteuses en milieu défavorisé**.

Depuis mai 2005, avez-vous participé à des activités portant sur ce thème?	Au total, combien d'heures estimez-vous avoir consacrées à ce type d'activité?	Sur combien de jours est étalé ce nombre d'heures?	Est-ce que les apprentissages faits dans le cadre de ces activités vous ont permis d'améliorer votre pratique professionnelle en classe?
<input type="radio"/> Oui →	<input type="radio"/> Moins d'une heure	<input type="radio"/> Un jour	<input type="radio"/> Pas du tout
<input type="radio"/> Non, activité non-offerte (passez à la question 73)	<input type="radio"/> 2 à 4 heures	<input type="radio"/> 2-3 jours	<input type="radio"/> Peu
<input type="radio"/> Non, activité offerte (passez à la question 73)	<input type="radio"/> 5 à 8 heures	<input type="radio"/> 4-5 jours	<input type="radio"/> Assez
	<input type="radio"/> 9 à 12 heures	<input type="radio"/> 6-8 jours	<input type="radio"/> Beaucoup
	<input type="radio"/> 13 à 20 heures	<input type="radio"/> 9-10 jours	
	<input type="radio"/> 21 heures ou plus	<input type="radio"/> 11 jours ou plus	

73. Activités de développement professionnel portant sur **les matières que vous enseignez**.

Depuis mai 2005, avez-vous participé à des activités portant sur ce thème?	Au total, combien d'heures estimez-vous avoir consacrées à ce type d'activité?	Sur combien de jours est étalé ce nombre d'heures?	Est-ce que les apprentissages faits dans le cadre de ces activités vous ont permis d'améliorer votre pratique professionnelle en classe?
<input type="radio"/> Oui →	<input type="radio"/> Moins d'une heure	<input type="radio"/> Un jour	<input type="radio"/> Pas du tout
<input type="radio"/> Non, activité non-offerte (passez à la question 74)	<input type="radio"/> 2 à 4 heures	<input type="radio"/> 2-3 jours	<input type="radio"/> Peu
<input type="radio"/> Non, activité offerte (passez à la question 74)	<input type="radio"/> 5 à 8 heures	<input type="radio"/> 4-5 jours	<input type="radio"/> Assez
	<input type="radio"/> 9 à 12 heures	<input type="radio"/> 6-8 jours	<input type="radio"/> Beaucoup
	<input type="radio"/> 13 à 20 heures	<input type="radio"/> 9-10 jours	
	<input type="radio"/> 21 heures ou plus	<input type="radio"/> 11 jours ou plus	



74. Activités de développement professionnel portant sur **toute autre pratique en classe visant la réussite des élèves**.

Depuis mai 2005, avez-vous participé à des activités portant sur ce thème?	Au total, combien d'heures estimez-vous avoir consacrées à ce type d'activité?	Sur combien de jours est étalé ce nombre d'heures?	Est-ce que les apprentissages faits dans le cadre de ces activités vous ont permis d'améliorer votre pratique professionnelle en classe?
<input type="radio"/> Oui <span style="margin-left: 100px;">—————→</span>	<input type="radio"/> Moins d'une heure	<input type="radio"/> Un jour	<input type="radio"/> Pas du tout
<input type="radio"/> Non, activité non-offerte (passez à la question 75)	<input type="radio"/> 2 à 4 heures	<input type="radio"/> 2-3 jours	<input type="radio"/> Peu
<input type="radio"/> Non, activité offerte (passez à la question 75)	<input type="radio"/> 5 à 8 heures	<input type="radio"/> 4-5 jours	<input type="radio"/> Assez
	<input type="radio"/> 9 à 12 heures	<input type="radio"/> 6-8 jours	<input type="radio"/> Beaucoup
	<input type="radio"/> 13 à 20 heures	<input type="radio"/> 9-10 jours	
	<input type="radio"/> 21 heures ou plus	<input type="radio"/> 11 jours ou plus	

75. Activités de développement professionnel portant sur **des sujets concernant le personnel débutant**.

Depuis mai 2005, avez-vous participé à des activités portant sur ce thème?	Au total, combien d'heures estimez-vous avoir consacrées à ce type d'activité?	Sur combien de jours est étalé ce nombre d'heures?	Est-ce que les apprentissages faits dans le cadre de ces activités vous ont permis d'améliorer votre pratique professionnelle en classe?
<input type="radio"/> Oui <span style="margin-left: 100px;">—————→</span>	<input type="radio"/> Moins d'une heure	<input type="radio"/> Un jour	<input type="radio"/> Pas du tout
<input type="radio"/> Non, activité non-offerte (passez à la question 76)	<input type="radio"/> 2 à 4 heures	<input type="radio"/> 2-3 jours	<input type="radio"/> Peu
<input type="radio"/> Non, activité offerte (passez à la question 76)	<input type="radio"/> 5 à 8 heures	<input type="radio"/> 4-5 jours	<input type="radio"/> Assez
	<input type="radio"/> 9 à 12 heures	<input type="radio"/> 6-8 jours	<input type="radio"/> Beaucoup
	<input type="radio"/> 13 à 20 heures	<input type="radio"/> 9-10 jours	
	<input type="radio"/> 21 heures ou plus	<input type="radio"/> 11 jours ou plus	



76. Activités de développement professionnel portant sur **la planification, le suivi ou l'évaluation des moyens mis en oeuvre dans votre école.**

Depuis mai 2005, avez-vous participé à des activités portant sur ce thème?	Au total, combien d'heures estimez-vous avoir consacrées à ce type d'activité?	Sur combien de jours est étalé ce nombre d'heures?	Est-ce que les apprentissages faits dans le cadre de ces activités vous ont permis d'améliorer votre pratique professionnelle?
<input type="radio"/> Oui →	<input type="radio"/> Moins d'une heure	<input type="radio"/> Un jour	<input type="radio"/> Pas du tout
<input type="radio"/> Non, activité non-offerte (passez à la question 77)	<input type="radio"/> 2 à 4 heures	<input type="radio"/> 2-3 jours	<input type="radio"/> Peu
<input type="radio"/> Non, activité offerte (passez à la question 77)	<input type="radio"/> 5 à 8 heures	<input type="radio"/> 4-5 jours	<input type="radio"/> Assez
	<input type="radio"/> 9 à 12 heures	<input type="radio"/> 6-8 jours	<input type="radio"/> Beaucoup
	<input type="radio"/> 13 à 20 heures	<input type="radio"/> 9-10 jours	
	<input type="radio"/> 21 heures ou plus	<input type="radio"/> 11 jours ou plus	

77. Activités de développement professionnel portant sur **l'acquisition d'habiletés pour bien travailler en équipe (collaboration professionnelle, collégialité, concertation, etc.).**

Depuis mai 2005, avez-vous participé à des activités portant sur ce thème?	Au total, combien d'heures estimez-vous avoir consacrées à ce type d'activité?	Sur combien de jours est étalé ce nombre d'heures?	Est-ce que les apprentissages faits dans le cadre de ces activités vous ont permis d'améliorer votre pratique professionnelle?
<input type="radio"/> Oui →	<input type="radio"/> Moins d'une heure	<input type="radio"/> Un jour	<input type="radio"/> Pas du tout
<input type="radio"/> Non, activité non-offerte (passez à la question 78)	<input type="radio"/> 2 à 4 heures	<input type="radio"/> 2-3 jours	<input type="radio"/> Peu
<input type="radio"/> Non, activité offerte (passez à la question 78)	<input type="radio"/> 5 à 8 heures	<input type="radio"/> 4-5 jours	<input type="radio"/> Assez
	<input type="radio"/> 9 à 12 heures	<input type="radio"/> 6-8 jours	<input type="radio"/> Beaucoup
	<input type="radio"/> 13 à 20 heures	<input type="radio"/> 9-10 jours	
	<input type="radio"/> 21 heures ou plus	<input type="radio"/> 11 jours ou plus	



**En général, jusqu'à quel point trouvez-vous important de vous faire offrir des occasions de développement professionnel sur les thèmes suivants, dans le but d'accroître la réussite des élèves ?**

	Pas important	Peu important	Assez important	Très important
78. La lecture en milieu défavorisé.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
79. La motivation des élèves à apprendre (en classe).....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
80. Les pratiques pédagogiques adaptées, diversifiées.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
81. La gestion de classe.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
82. Les élèves présentant des difficultés de comportement.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
83. Le climat de l'école (sécurité, justice, etc.).....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
84. La violence à l'école.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
85. Les activités parascolaires (culturelles, sportives).....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
86. Les devoirs et leçons en milieu défavorisé.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
87. La persévérance scolaire, la prévention du décrochage ou l'absentéisme.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
88. L'approche orientante et/ou les aspirations scolaires et professionnelles.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
89. La collaboration avec la famille et la communauté.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
90. Les modèles d'organisation scolaire (ex. titulariat, tutorat, regroupement par besoins, etc.).....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
91. Le Renouveau pédagogique.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
92. Les pratiques prometteuses en milieu défavorisé.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
93. Les matières que vous enseignez.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
94. Toute autre pratique en classe.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
95. Des sujets concernant le personnel débutant.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
96. La planification, le suivi ou l'évaluation des moyens mis en oeuvre.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
97. L'acquisition d'habiletés pour bien travailler en équipe (collaboration professionnelle, collégialité, concertation, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



## Section 4 - Le type d'activités de développement professionnel

La prochaine série de questions sert à connaître les types d'activités de développement professionnel auxquels vous avez participé. Autrement dit, nous sommes intéressés par la façon dont vous avez acquis les connaissances et les habiletés associées aux différentes thématiques de la section précédente.

Vous n'avez pas à associer le type d'activités à une thématique précise mais seulement nous indiquer si au moins une activité de développement professionnel à laquelle vous avez participé prenait la forme décrite.

Si vous cochez oui à la première question, répondez aux questions à droite avant de passer au type d'activités suivant.

Si vous cochez non, passez au type d'activités suivant.

98. Activités de développement professionnel prenant la forme de **soutien ou d'accompagnement individualisé par un ou des pairs ou un consultant (observation de collègues, modelage, mentorat, etc.)**.

Depuis mai 2005, avez-vous participé à une ou des activités de ce type?	Au total, combien d'heures estimez-vous avoir consacrées à ce type d'activité?	Sur combien de jours est étalé ce nombre d'heures?	Jusqu'à quel point êtes-vous satisfait d'avoir participé à ce type d'activité?
---	--	--	--

- |   |   |   |  |                                   |
|---|---|---|--|-----------------------------------|
| <input type="radio"/> Oui                           | → | <input type="radio"/> Moins d'une heure | <input type="radio"/> Un jour          | <input type="radio"/> Pas du tout |
| <input type="radio"/> Non (passez à la question 99) |   | <input type="radio"/> 2 à 4 heures      | <input type="radio"/> 2-3 jours        | <input type="radio"/> Peu         |
|   |   | <input type="radio"/> 5 à 8 heures      | <input type="radio"/> 4-5 jours        | <input type="radio"/> Assez       |
|   |   | <input type="radio"/> 9 à 12 heures     | <input type="radio"/> 6-8 jours        | <input type="radio"/> Beaucoup    |
|   |   | <input type="radio"/> 13 à 20 heures    | <input type="radio"/> 9-10 jours       |                                   |
|   |   | <input type="radio"/> 21 heures ou plus | <input type="radio"/> 11 jours ou plus |                                   |



99. Activités de développement professionnel prenant la forme de **transmission d'informations (mémos, bulletins d'information, appels téléphoniques, documents, etc.)**.

Depuis mai 2005, avez-vous participé à une ou des activités de ce type?	Au total, combien d'heures estimez-vous avoir consacrées à ce type d'activité?	Sur combien de jours est étalé ce nombre d'heures?	Jusqu'à quel point êtes-vous satisfait d'avoir participé à ce type d'activité?
---	--	--	--

- |  |   |  |                                   |
|--|---|--|-----------------------------------|
| <input type="radio"/> Oui →                          | <input type="radio"/> Moins d'une heure | <input type="radio"/> Un jour          | <input type="radio"/> Pas du tout |
| <input type="radio"/> Non (passez à la question 100) | <input type="radio"/> 2 à 4 heures      | <input type="radio"/> 2-3 jours        | <input type="radio"/> Peu         |
|  | <input type="radio"/> 5 à 8 heures      | <input type="radio"/> 4-5 jours        | <input type="radio"/> Assez       |
|  | <input type="radio"/> 9 à 12 heures     | <input type="radio"/> 6-8 jours        | <input type="radio"/> Beaucoup    |
|  | <input type="radio"/> 13 à 20 heures    | <input type="radio"/> 9-10 jours       |                                   |
|  | <input type="radio"/> 21 heures ou plus | <input type="radio"/> 11 jours ou plus |                                   |

100. Activités de développement professionnel prenant la forme de **groupes d'échange avec d'autres écoles (réseautage)**.

Depuis mai 2005, avez-vous participé à une ou des activités de ce type?	Au total, combien d'heures estimez-vous avoir consacrées à ce type d'activité?	Sur combien de jours est étalé ce nombre d'heures?	Jusqu'à quel point êtes-vous satisfait d'avoir participé à ce type d'activité?
---	--	--	--

- |  |   |  |                                   |
|--|---|--|-----------------------------------|
| <input type="radio"/> Oui →                          | <input type="radio"/> Moins d'une heure | <input type="radio"/> Un jour          | <input type="radio"/> Pas du tout |
| <input type="radio"/> Non (passez à la question 101) | <input type="radio"/> 2 à 4 heures      | <input type="radio"/> 2-3 jours        | <input type="radio"/> Peu         |
|  | <input type="radio"/> 5 à 8 heures      | <input type="radio"/> 4-5 jours        | <input type="radio"/> Assez       |
|  | <input type="radio"/> 9 à 12 heures     | <input type="radio"/> 6-8 jours        | <input type="radio"/> Beaucoup    |
|  | <input type="radio"/> 13 à 20 heures    | <input type="radio"/> 9-10 jours       |                                   |
|  | <input type="radio"/> 21 heures ou plus | <input type="radio"/> 11 jours ou plus |                                   |



101. Activités de développement professionnel prenant la forme de **groupes d'échange à l'école (travail en collégialité, pratiques réflexives, planification d'activités de classe, retour sur des activités mises à l'essai, etc.)**.

Depuis mai 2005, avez-vous participé à une ou des activités de ce type?	Au total, combien d'heures estimez-vous avoir consacrées à ce type d'activité?	Sur combien de jours est étalé ce nombre d'heures?	Jusqu'à quel point êtes-vous satisfait d'avoir participé à ce type d'activité?
---	--	--	--

- |  |   |  |                                   |
|--|---|--|-----------------------------------|
| <input type="radio"/> Oui →                          | <input type="radio"/> Moins d'une heure | <input type="radio"/> Un jour          | <input type="radio"/> Pas du tout |
| <input type="radio"/> Non (passez à la question 102) | <input type="radio"/> 2 à 4 heures      | <input type="radio"/> 2-3 jours        | <input type="radio"/> Peu         |
|  | <input type="radio"/> 5 à 8 heures      | <input type="radio"/> 4-5 jours        | <input type="radio"/> Assez       |
|  | <input type="radio"/> 9 à 12 heures     | <input type="radio"/> 6-8 jours        | <input type="radio"/> Beaucoup    |
|  | <input type="radio"/> 13 à 20 heures    | <input type="radio"/> 9-10 jours       |                                   |
|  | <input type="radio"/> 21 heures ou plus | <input type="radio"/> 11 jours ou plus |                                   |

102. Activités de développement professionnel prenant la forme de **soutien et d'accompagnement par la direction de l'école**.

Depuis mai 2005, avez-vous participé à une ou des activités de ce type?	Au total, combien d'heures estimez-vous avoir consacrées à ce type d'activité?	Sur combien de jours est étalé ce nombre d'heures?	Jusqu'à quel point êtes-vous satisfait d'avoir participé à ce type d'activité?
---	--	--	--

- |  |   |  |                                   |
|--|---|--|-----------------------------------|
| <input type="radio"/> Oui →                          | <input type="radio"/> Moins d'une heure | <input type="radio"/> Un jour          | <input type="radio"/> Pas du tout |
| <input type="radio"/> Non (passez à la question 103) | <input type="radio"/> 2 à 4 heures      | <input type="radio"/> 2-3 jours        | <input type="radio"/> Peu         |
|  | <input type="radio"/> 5 à 8 heures      | <input type="radio"/> 4-5 jours        | <input type="radio"/> Assez       |
|  | <input type="radio"/> 9 à 12 heures     | <input type="radio"/> 6-8 jours        | <input type="radio"/> Beaucoup    |
|  | <input type="radio"/> 13 à 20 heures    | <input type="radio"/> 9-10 jours       |                                   |
|  | <input type="radio"/> 21 heures ou plus | <input type="radio"/> 11 jours ou plus |                                   |



103. Activités de développement professionnel prenant la forme de **travail en concertation à l'école (team teaching, jumelage avec un(e) orthopédagogue, etc.)**.

Depuis mai 2005, avez-vous participé à une ou des activités de ce type?	Au total, combien d'heures estimez-vous avoir consacrées à ce type d'activité?	Sur combien de jours est étalé ce nombre d'heures?	Jusqu'à quel point êtes-vous satisfait d'avoir participé à ce type d'activité?
---	--	--	--

- |  |   |  |                                   |
|--|---|--|-----------------------------------|
| <input type="radio"/> Oui →                          | <input type="radio"/> Moins d'une heure | <input type="radio"/> Un jour          | <input type="radio"/> Pas du tout |
| <input type="radio"/> Non (passez à la question 104) | <input type="radio"/> 2 à 4 heures      | <input type="radio"/> 2-3 jours        | <input type="radio"/> Peu         |
|  | <input type="radio"/> 5 à 8 heures      | <input type="radio"/> 4-5 jours        | <input type="radio"/> Assez       |
|  | <input type="radio"/> 9 à 12 heures     | <input type="radio"/> 6-8 jours        | <input type="radio"/> Beaucoup    |
|  | <input type="radio"/> 13 à 20 heures    | <input type="radio"/> 9-10 jours       |                                   |
|  | <input type="radio"/> 21 heures ou plus | <input type="radio"/> 11 jours ou plus |                                   |

104. Activités de développement professionnel prenant la forme de **formations de groupe (colloques, ateliers, conférences, cours, etc.)**.

Depuis mai 2005, avez-vous participé à une ou des activités de ce type?	Au total, combien d'heures estimez-vous avoir consacrées à ce type d'activité?	Sur combien de jours est étalé ce nombre d'heures?	Jusqu'à quel point êtes-vous satisfait d'avoir participé à ce type d'activité?
---	--	--	--

- |  |   |  |                                   |
|--|---|--|-----------------------------------|
| <input type="radio"/> Oui →                          | <input type="radio"/> Moins d'une heure | <input type="radio"/> Un jour          | <input type="radio"/> Pas du tout |
| <input type="radio"/> Non (passez à la question 105) | <input type="radio"/> 2 à 4 heures      | <input type="radio"/> 2-3 jours        | <input type="radio"/> Peu         |
|  | <input type="radio"/> 5 à 8 heures      | <input type="radio"/> 4-5 jours        | <input type="radio"/> Assez       |
|  | <input type="radio"/> 9 à 12 heures     | <input type="radio"/> 6-8 jours        | <input type="radio"/> Beaucoup    |
|  | <input type="radio"/> 13 à 20 heures    | <input type="radio"/> 9-10 jours       |                                   |
|  | <input type="radio"/> 21 heures ou plus | <input type="radio"/> 11 jours ou plus |                                   |



**Jusqu'à quel point jugez-vous que les types d'activités suivants sont adaptés pour soutenir un développement professionnel qui influence vos pratiques en classe ?**

	Pas du tout	Peu	Assez	Beaucoup
105. Soutien ou accompagnement individualisé par un ou des pairs ou un consultant (mentorat, observation de collègues, modelage, etc.).....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
106. Transmission d'informations (mémos, bulletins d'information, appels téléphoniques, documents, etc.).....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
107. Groupes d'échange avec d'autres écoles (réseautage)?.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
108. Groupes d'échange à l'école (travail en collégialité, pratiques réflexives, planification d'activités en classe, retour sur des activités mises à l'essai, etc.).....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
109. Soutien ou accompagnement par la direction de l'école.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
110. Travail en concertation à l'école (team teaching, jumelage avec un(e) orthopédagogue, etc.).....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**En fonction de l'échelle d'intensité qui suit, indiquez pour chacun des acteurs suivants dans quelle mesure ces derniers ont été impliqués dans l'organisation et la réalisation d'activités de développement professionnel dans votre milieu. Répondez en fonction de l'ensemble des activités de développement professionnel auxquelles vous avez participé.**

	Pas du tout	Peu	Assez	Beaucoup	Ne sais pas
111. La direction.....	<input type="radio"/>				
112. La direction adjointe.....	<input type="radio"/>				
113. Un(e) enseignant(e) de l'école.....	<input type="radio"/>				
114. Un(e) professionnel(le) de l'école.....	<input type="radio"/>				
115. Une personne de la commission scolaire.....	<input type="radio"/>				
116. Une personne de la Direction régionale du ministère.....	<input type="radio"/>				
117. Un(e) consultant(e) externe / organisme de la communauté / université.....	<input type="radio"/>				
118. Un(e) délégué(e) syndical(e).....	<input type="radio"/>				
119. Autre (précisez): _____	<input type="radio"/>				



120. En fonction de vos besoins et de ceux de votre école, quel est **votre degré d'appréciation** face aux activités de développement professionnel auxquelles vous avez participé ?

- |                         |                       |                           |                         |                       |                       |                          |
|-------------------------|-----------------------|---------------------------|-------------------------|-----------------------|-----------------------|--------------------------|
| <b>Très insatisfait</b> | <b>Insatisfait</b>    | <b>Plutôt insatisfait</b> | <b>Plutôt satisfait</b> | <b>Satisfait</b>      | <b>Très satisfait</b> | <b>Ne s'applique pas</b> |
| <input type="radio"/>   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>    |

121. Durant la **dernière année scolaire**, avez-vous fait des demandes afin d'obtenir des activités de développement professionnel ?

- |                       |                       |                       |                       |                            |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------------|
| <b>Non</b>            | <b>Une fois</b>       | <b>Deux fois</b>      | <b>Trois fois</b>     | <b>Quatre fois ou plus</b> |
| <input type="radio"/>      |

122. Ces demandes ont-elles mené à l'obtention des activités de développement professionnel voulues ?

- |                       |                            |                              |                                |                          |
|-----------------------|----------------------------|------------------------------|--------------------------------|--------------------------|
| <b>Non</b>            | <b>Sur peu de demandes</b> | <b>Sur quelques demandes</b> | <b>Sur toutes les demandes</b> | <b>Ne s'applique pas</b> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/>      | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/>          | <input type="radio"/>    |

123. Durant la **dernière année scolaire**, vous a-t-on consulté dans le choix des activités de développement professionnel à offrir ?

- |                       |                       |                       |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| <b>Pas du tout</b>    | <b>Informellement</b> | <b>Formellement</b>   |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |



**Dans quelle mesure croyez-vous que les facteurs suivants ont facilité ou auraient pu faciliter votre participation à des activités de développement professionnel dans votre école:**

	Pas du tout	Peu	Assez	Beaucoup	Ne s'applique pas
124. Activités offertes en lien avec mes besoins professionnels.....	<input type="radio"/>				
125. Aménagement de l'horaire.....	<input type="radio"/>				
126. Le format des activités (supervision, transmission d'infos, team teaching).....	<input type="radio"/>				
127. Encouragement de la direction face à ces activités..	<input type="radio"/>				
128. Cohérence des activités de développement professionnel avec les autres activités en cours dans l'école.....	<input type="radio"/>				
129. Accès à des temps de libération.....	<input type="radio"/>				
130. La tenue des activités dans un temps rapproché.....	<input type="radio"/>				
131. Présence d'un temps de planification pour la mise à l'essai de nouvelles pratiques en classe.....	<input type="radio"/>				
132. Présence d'un suivi dans la mise à l'essai de nouvelles pratiques en classe.....	<input type="radio"/>				
133. La présence d'un membre du personnel en soutien pour aider le changement de pratiques.....	<input type="radio"/>				
134. Le travail d'équipe avec un ou des collègue(s).....	<input type="radio"/>				



## Section 5 - L'utilisation des connaissances issues de la recherche

En tant que membre du personnel d'une école SIAA suivie par l'équipe d'évaluation, vous devriez avoir eu l'occasion de prendre connaissance de résultats (rétroactions) issus de questionnaires que vous ou vos élèves avez complétés durant les trois premières années de la stratégie. Les prochaines questions visent à savoir si 1) vous avez effectivement eu l'occasion de prendre connaissance de ces différents résultats et 2) de connaître votre opinion sur la pertinence et l'utilité de ces informations. Nous voulons aussi connaître ce que vous pensez, en général, de l'utilité des connaissances issues de la recherche.

135. En général, jusqu'à quel point croyez-vous que les connaissances issues de la recherche peuvent **vous être utiles** pour guider ou améliorer votre pratique professionnelle (i.e. indicateurs ou données recueillis à l'aide de méthodologies rigoureuses ou outils validés, résultats de recherche sur les déterminants de problèmes ou sur l'efficacité des pratiques, recension des écrits scientifiques ou méta-analyses, etc.) ?

Pas utile	Peu utile	Moyennement utile	Assez utile	Très utile
<input type="radio"/>				

136. En général, considérez-vous qu'il est facile **de trouver** des connaissances issues de la recherche pour guider ou améliorer votre pratique professionnelle ?

Pas facile	Peu facile	Moyennement facile	Assez facile	Très facile
<input type="radio"/>				

137. En général, jusqu'à quel point trouvez-vous qu'il est facile **de comprendre** les connaissances issues de la recherche auxquelles vous avez accès ?

Pas facile	Peu facile	Moyennement facile	Assez facile	Très facile
<input type="radio"/>				

138. En général, jusqu'à quel point trouvez-vous qu'il est facile **de transposer dans la pratique (utiliser)** les connaissances issues de la recherche ?

Pas facile	Peu facile	Moyennement facile	Assez facile	Très facile
<input type="radio"/>				

139. Trouvez-vous que dans dans votre environnement de travail (école, équipe de travail), on vous encourage à vous inspirer des connaissances issues de la recherche pour guider ou améliorer votre pratique professionnelle ?

Pas du tout	Un peu	Moyennement	Assez	Beaucoup
<input type="radio"/>				



Depuis **septembre 2004**, avez-vous consulté des sources de connaissances scientifiques ou assisté à des activités de diffusion de résultats de recherche ?

Non	1-2 fois	3-4 fois	4 fois ou plus
-----	----------	----------	----------------

- 140. Documents écrits (livres, articles scientifiques, synthèses de résultats de recherche, etc.).....  Non  1-2 fois  3-4 fois  4 fois ou plus
- 141. Conférences / colloques.....  Non  1-2 fois  3-4 fois  4 fois ou plus
- 142. Sites web / internet.....  Non  1-2 fois  3-4 fois  4 fois ou plus
- 143. Cours universitaires.....  Non  1-2 fois  3-4 fois  4 fois ou plus
- 144. Experts / personnes-ressources.....  Non  1-2 fois  3-4 fois  4 fois ou plus
- 145. Documents multimédias (vidéos, logiciels, etc.).....  Non  1-2 fois  3-4 fois  4 fois ou plus
- 146. Depuis **septembre 2004**, avez-vous eu l'occasion de prendre connaissance de résultats sur **les attitudes et les stratégies** utilisées par les élèves dans une tâche d'apprentissage exigeant **la lecture** (résultats issus du questionnaire **Lire pour apprendre**) ?
  - Non  Oui, par une présentation orale
  - Oui, par la lecture du document original  Oui, de plusieurs façons
  - Oui, par la lecture d'un résumé  Ne sais pas / pas certain

Si vous avez répondu "non" ou "ne sais pas" à la question précédente, veuillez cocher "ne s'applique pas" aux questions 147 à 152.

**Jusqu'à quel point êtes-vous d'accord avec chacun des énoncés suivants:**

	Très en désaccord			Très en accord				Ne s'applique pas
	1	2	3	4	5	6	7	

- 147. Le format de présentation des données a facilité ma compréhension des résultats.....  1  2  3  4  5  6  7  Ne s'applique pas
- 148. J'ai bénéficié de soutien pour bien comprendre les données et les intégrer dans ma pratique professionnelle.....  1  2  3  4  5  6  7  Ne s'applique pas
- 149. Les résultats présentés ont rejoint certaines de mes préoccupations professionnelles.....  1  2  3  4  5  6  7  Ne s'applique pas
- 150. Les données de recherche m'ont permis de questionner mes pratiques et mes attitudes envers les élèves.....  1  2  3  4  5  6  7  Ne s'applique pas
- 151. Les résultats m'ont été présentés à un moment propice pour soutenir mes activités (bon timing).....  1  2  3  4  5  6  7  Ne s'applique pas
- 152. Les résultats de recherche ont contribué à améliorer ma pratique professionnelle.....  1  2  3  4  5  6  7  Ne s'applique pas



153. Depuis **septembre 2004**, avez-vous eu l'occasion de prendre connaissance de résultats sur **le rendement, la motivation et l'absentéisme** de vos élèves (résultats issus du questionnaire **Psychosocial**) ?

- Non
- Oui, par la lecture du document original
- Oui, par la lecture d'un résumé
- Oui, par une présentation orale
- Oui, de plusieurs façons
- Ne sais pas / pas certain

Si vous avez répondu "non" ou "ne sais pas" à la question précédente, veuillez cocher "ne s'applique pas" aux questions 154 à 159.

**Jusqu'à quel point êtes-vous d'accord avec chacun des énoncés suivants:**

Très en désaccord					Très en accord		Ne s'applique pas
1	2	3	4	5	6	7	

- |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                       |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 154. Le format de présentation des données a facilité ma compréhension des résultats.....                             | <input type="radio"/> |
| 155. J'ai bénéficié de soutien pour bien comprendre les données et les intégrer dans ma pratique professionnelle..... | <input type="radio"/> |
| 156. Les résultats présentés ont rejoint certaines de mes préoccupations professionnelles.....                        | <input type="radio"/> |
| 157. Les données de recherche m'ont permis de questionner mes pratiques et mes attitudes envers les élèves.....       | <input type="radio"/> |
| 158. Les résultats m'ont été présentés à un moment propice pour soutenir mes activités (bon timing).....              | <input type="radio"/> |
| 159. Les résultats de recherche ont contribué à améliorer ma pratique professionnelle.....                            | <input type="radio"/> |



160. Depuis **septembre 2004**, avez-vous eu l'occasion de prendre connaissance de résultats sur la **perception des élèves et des membres du personnel sur le climat à l'école, les pratiques éducatives, les pratiques de gestion et les problèmes de violence** (résultats issus du **Questionnaire sur l'environnement socioéducatif**) ?

- Non
- Oui, par une présentation orale
- Oui, par la lecture du document original
- Oui, de plusieurs façons
- Oui, par la lecture d'un résumé
- Ne sais pas / pas certain

Si vous avez répondu "non" ou "ne sais pas" à la question précédente, veuillez cocher "ne s'applique pas" aux questions 161 à 166.

**Jusqu'à quel point êtes-vous d'accord avec chacun des énoncés suivants:**

Très en désaccord					Très en accord		Ne s'applique pas
1	2	3	4	5	6	7	

161. Le format de présentation des données a facilité ma compréhension des résultats.....	<input type="radio"/>							
162. J'ai bénéficié de soutien pour bien comprendre les données et les intégrer dans ma pratique professionnelle.....	<input type="radio"/>							
163. Les résultats présentés ont rejoint certaines de mes préoccupations professionnelles.....	<input type="radio"/>							
164. Les données de recherche m'ont permis de questionner mes pratiques et mes attitudes envers les élèves.....	<input type="radio"/>							
165. Les résultats m'ont été présentés à un moment propice pour soutenir mes activités (bon timing).....	<input type="radio"/>							
166. Les résultats de recherche ont contribué à améliorer ma pratique professionnelle.....	<input type="radio"/>							



167. Depuis **septembre 2004**, avez-vous eu l'occasion de prendre connaissance de résultats sur la **satisfaction et la pratique professionnelle** des enseignants (résultats issus du questionnaire du **Vécu professionnel**) ?

- Non
- Oui, par la lecture du document original
- Oui, par la lecture d'un résumé
- Oui, par une présentation orale
- Oui, de plusieurs façons
- Ne sais pas / pas certain

Si vous avez répondu "non" ou "ne sais pas" à la question précédente, veuillez cocher "ne s'applique pas" aux questions 168 à 173.

**Jusqu'à quel point êtes-vous d'accord avec chacun des énoncés suivants:**

Très en désaccord					Très en accord		Ne s'applique pas
1	2	3	4	5	6	7	

168. Le format de présentation des données a facilité ma compréhension des résultats.....	<input type="radio"/>							
169. J'ai bénéficié de soutien pour bien comprendre les données et les intégrer dans ma pratique professionnelle.....	<input type="radio"/>							
170. Les résultats présentés ont rejoint certaines de mes préoccupations professionnelles.....	<input type="radio"/>							
171. Les données de recherche m'ont permis de questionner mes pratiques et mes attitudes envers les élèves.....	<input type="radio"/>							
172. Les résultats m'ont été présentés à un moment propice pour soutenir mes activités (bon timing).....	<input type="radio"/>							
173. Les résultats de recherche ont contribué à améliorer ma pratique professionnelle.....	<input type="radio"/>							

***Nous vous remercions de votre précieuse collaboration !***

***L'équipe d'évaluation SIAA***

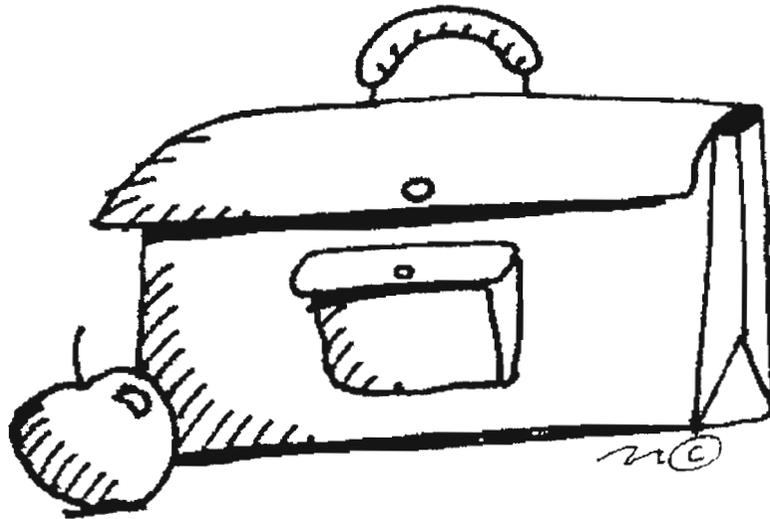


ANNEXE 3

**QUESTIONNAIRE SUR L'ENVIRONNEMENT SOCIOÉDUCATIF DE  
VOTRE ÉCOLE (version adulte)**  
(Janosz, 2004)

CODE BARRE

# L'environnement socioéducatif de votre école



Bonjour,

Vous êtes invité(e), à travers ce questionnaire, à partager vos perceptions sur le climat qui règne dans votre école, sur certaines pratiques qui y ont cours et sur certains problèmes qui vous préoccupent.

Ce questionnaire permettra de **tracer un portrait général** et d'identifier les aspects de votre école qui pourraient être améliorés. Il est donc important que vos réponses reflètent réellement ce que vous pensez. Vos réponses demeureront **entièrement confidentielles**. Seul le résumé de l'ensemble des réponses de tous les membres du personnel ou de certains de ses groupes sera étudié.

Il s'agit d'une occasion de faire savoir ce que vous pensez de votre expérience à l'école et, ainsi, de l'améliorer. Mais nous vous rappelons que votre participation est entièrement volontaire et que vous pouvez refuser de répondre sans aucun problème.

***Nous vous remercions de votre participation et de votre collaboration.***



## Comment répondre au questionnaire

Vous devez répondre au questionnaire en noircissant le cercle du choix de réponses qui vous convient.

### EXEMPLE :

#### Question #3 du questionnaire :

Depuis combien de temps travaillez-vous dans cette école ? (Réponse : 1 an.)

Moins d'un an    1 à 2 ans    3 à 5 ans    6 à 10 ans    11 ans et plus

### Important :

- Vous devez **noircir le cercle au complet, mais SANS le dépasser** : ●
- Vous ne pouvez choisir **qu'une seule réponse**.

Ce que **VOUS NE DEVEZ PAS** faire... ⊗    ⊙    ⊕    ✎    ✎

### Attention :

**Pas de crayon fluorescent, ni de crayon feutre.**

**Répondez au crayon à la mine ou au stylo noir ou bleu foncé.**



# I. Informations générales

1. De quel sexe êtes-vous ?

Masculin Féminin

2. Quel âge avez-vous ?

20 à 30 ans 31 à 40 ans 41 à 50 ans 51 ans et plus

3. Depuis combien de temps travaillez-vous dans cette école ?

Moins d'un an 1 à 2 ans 3 à 5 ans 6 à 10 ans 11 ans et plus

4. Indiquez votre corps d'emploi (catégorie d'employé)

			<b>Personnel technique ou de soutien, travaillant auprès des élèves (surveillant, agent psychosocial, etc.)</b>			
<b>Personnel enseignant</b>	<b>Membre de direction</b>	<b>Professionnel non enseignant</b>		<b>Personnel de soutien de bureau</b>	<b>Personnel de soutien d'entretien du bâtiment</b>	<b>Autre</b>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Si vous êtes un(e) enseignant(e), indiquez la matière que vous enseignez **principalement** ?  
Ne choisissez **qu'une seule matière** parmi la liste suivante.

<input type="radio"/> Français	<input type="radio"/> Sciences physiques	<input type="radio"/> Science de la nature
<input type="radio"/> Mathématiques	<input type="radio"/> Éducation physique	<input type="radio"/> Économie familiale
<input type="radio"/> Anglais	<input type="radio"/> Arts (plastiques, dramatiques, etc.)	<input type="radio"/> Morale/Religion
<input type="radio"/> Écologie	<input type="radio"/> Technologie	<input type="radio"/> Informatique
<input type="radio"/> Histoire	<input type="radio"/> Chimie	<input type="radio"/> Musique
<input type="radio"/> Géographie	<input type="radio"/> Biologie	<input type="radio"/> Autre

6. Si vous êtes un(e) enseignant(e), vous enseignez à des élèves de quel niveau scolaire **principalement** ?

<b>Sixième année du primaire</b>	<b>1er secondaire</b>	<b>2e secondaire</b>	<b>3e secondaire</b>	<b>4e secondaire</b>	<b>5e secondaire</b>	<b>Je n'ai pas vraiment de niveau</b>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Si vous êtes un(e) enseignant(e), dans quel type de classe enseignez-vous principalement ?

<b>Classe régulière, ordinaire</b>	<b>Adaptation scolaire (ex.: cheminement particulier)</b>	<b>Classe enrichie</b>	<b>Programme de type sport ou arts-études</b>	<b>Formation professionnelle</b>	<b>Classe de pré-DEP</b>	<b>Classe d'accueil</b>	<b>Autre</b>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Comment évaluez-vous **vos connaissances** de cette école ?

<b>Très bonne connaissance de cette école</b>	<b>Bonne connaissance de cette école</b>	<b>Plus ou moins bonne connaissance de cette école</b>	<b>Je n'ai pas une bonne connaissance de cette école</b>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



## II. Les règles et l'encadrement à l'école

### Êtes-vous d'accord ?

Quand vous pensez aux règles de votre école, au code de vie de l'élève, diriez-vous que...

Totalement d'accord	Assez d'accord	Un peu d'accord	Un peu en désaccord	Assez en désaccord	Totalement en désaccord
---------------------	----------------	-----------------	---------------------	--------------------	-------------------------

9. Les **élèves** connaissent **les conséquences** (punitions) qu'ils risquent de recevoir s'ils ne respectent pas les règles de cette école.
10. **Les conséquences** (punitions) prévues au code de vie sont **faciles à comprendre** pour les élèves.
11. **La plupart des gens** (élèves, enseignants, surveillants, etc.) connaissent les règles de cette école.
12. On prend le temps de bien expliquer aux élèves les règles de cette école.
13. Il est facile pour les élèves d'obtenir des détails sur les règles de cette école.
14. **Les règles** de cette école sont **claires et faciles à comprendre** pour les élèves.

### Êtes-vous d'accord ?

Dans votre école, diriez-vous que...

Totalement d'accord	Assez d'accord	Un peu d'accord	Un peu en désaccord	Assez en désaccord	Totalement en désaccord
---------------------	----------------	-----------------	---------------------	--------------------	-------------------------

15. Les **enseignants** font respecter les règles comme prévu au code de vie.
16. Dans cette école, plusieurs adultes **ne font pas** respecter les règles comme prévu au code de vie.
17. La **direction** fait respecter les règles comme prévu au code de vie.
18. Les **enseignants** interviennent dès qu'ils se rendent compte qu'un élève ne respecte pas les règles.
19. Dans cette école, parfois on applique les règles, **d'autres fois non.**



## Êtes-vous d'accord ?

## Diriez-vous que...

Totalement d'accord	Assez d'accord	Un peu d'accord	Un peu en désaccord	Assez en désaccord	Totalement en désaccord
---------------------	----------------	-----------------	---------------------	--------------------	-------------------------

20. Dans cette école, il n'y a pas beaucoup d'adultes qui surveillent les élèves.
21. Les adultes qui font la surveillance ne se rendent pas compte de ce qui se passe vraiment entre les élèves.
22. Dans cette école, il est facile pour les élèves de faire des mauvais coups sans se faire prendre par les adultes qui font de la surveillance (enseignants, direction, gardiens, etc.).

## L'aide offerte aux élèves à l'école

## Êtes-vous d'accord ?

## Dans votre école, diriez-vous que...

Totalement d'accord	Assez d'accord	Un peu d'accord	Un peu en désaccord	Assez en désaccord	Totalement en désaccord
---------------------	----------------	-----------------	---------------------	--------------------	-------------------------

23. Quand ils ont des difficultés, les élèves se tournent rapidement vers un adulte de l'école pour recevoir de l'aide.
24. Les garçons acceptent assez facilement l'aide qui leur est offerte par le personnel de l'école.
25. Lorsque les élèves vivent des problèmes **personnels**, il est facile pour eux de recevoir l'aide d'adultes de l'école.
26. Les différentes personnes ou les différents services à l'école (ex. : psychoéducateurs, orthopédagogues, psychologues, etc.) peuvent **vraiment** aider un élève s'il a des difficultés scolaires ou personnelles.
27. Il y a dans cette école **suffisamment** de personnes ou de services (ex. : psychoéducateurs, orthopédagogues, psychologues, etc.) pour aider les élèves qui ont des difficultés scolaires ou personnelles.
28. Lorsque les élèves vivent des problèmes **scolaires**, il est facile pour eux de recevoir l'aide d'adultes de l'école.
29. Les filles acceptent assez facilement l'aide qui leur est offerte par le personnel de l'école.



### III. Implication des élèves et activités parascolaires

#### Êtes-vous d'accord ?

Dans votre école, diriez-vous que...

Totalement d'accord	Assez d'accord	Un peu d'accord	Un peu en désaccord	Assez en désaccord	Totalement en désaccord
---------------------	----------------	-----------------	---------------------	--------------------	-------------------------

30. On demande l'avis des **élèves** sur le **fonctionnement** de l'école.
31. Quand c'est important, **les enseignants ou la direction** consultent **les élèves** avant de prendre des décisions qui vont les toucher.
32. Dans cette école, il y a des activités, des moments ou des lieux qui permettent aux élèves de donner leur opinion sur l'école.
33. Les **élèves** participent au choix des règles de cette école.
34. Il y a **plusieurs** activités parascolaires auxquelles les élèves peuvent participer.
35. Les activités parascolaires de cette école **sont populaires** auprès des élèves.
36. Les activités parascolaires offertes aux élèves sont **intéressantes**.
37. Les élèves sont encouragés à participer aux activités parascolaires.
38. Dans cette école, il y a des activités parascolaires pour tous les goûts (arts, sports, informatique, etc.).

#### Êtes-vous d'accord ?

Dans votre école, diriez-vous que...

Totalement d'accord	Assez d'accord	Un peu d'accord	Un peu en désaccord	Assez en désaccord	Totalement en désaccord
---------------------	----------------	-----------------	---------------------	--------------------	-------------------------

39. La plupart des **élèves** de cette école ont ce qu'il faut, au plan personnel et social, pour compléter avec succès leurs études secondaires.
40. La plupart des élèves de cette école possèdent les habiletés pour atteindre les objectifs d'apprentissage de leur niveau.
41. La plupart des élèves de cette école ont le potentiel nécessaire pour réussir à l'école.



## IV. La relation des parents avec l'école

### Êtes-vous d'accord ?

#### Pouvez-vous dire que...

	Totalement d'accord	Assez d'accord	Un peu d'accord	Un peu en désaccord	Assez en désaccord	Totalement en désaccord
42. Les <b>parents</b> s'impliquent dans les différents comités ou activités de l'école.	<input type="radio"/>					
43. Les parents ont une bonne opinion de cette école.	<input type="radio"/>					
44. Les parents sont rapidement informés si un élève éprouve des difficultés à l'école (apprentissage ou comportement).	<input type="radio"/>					
45. L'avis des parents est demandé dans cette école.	<input type="radio"/>					
46. Les parents ont leur place dans cette école.	<input type="radio"/>					
47. Les moyens employés pour rejoindre les parents donnent les résultats escomptés.	<input type="radio"/>					
48. Les parents sont bien informés des activités de cette école.	<input type="radio"/>					
49. L'école donne un bon soutien aux parents d'élèves qui éprouvent des difficultés (d'apprentissage ou de comportement).	<input type="radio"/>					
50. Il n'y a <b>pas assez</b> de parents impliqués dans la vie de l'école (comités, rencontres, bénévolat, etc.).	<input type="radio"/>					

## V. Ce qui se passe en classe et à l'école

#### Pour cette série de questions, il s'agit de livrer votre perception générale.

	Totalement d'accord	Assez d'accord	Un peu d'accord	Un peu en désaccord	Assez en désaccord	Totalement en désaccord
51. Les <b>élèves</b> sont plutôt calmes et attentifs pendant les cours.	<input type="radio"/>					
52. Les <b>enseignants</b> doivent souvent arrêter leurs cours et demander aux élèves de se taire.	<input type="radio"/>					
53. Les enseignants passent <b>plus de temps à discipliner</b> les élèves <b>qu'à leur enseigner</b> .	<input type="radio"/>					
54. Les <b>élèves</b> dérangent quand les <b>enseignants</b> parlent.	<input type="radio"/>					
55. Dans les cours, on perd beaucoup de temps à cause d'élèves qui dérangent la classe (niaisent, parlent fort, jouent).	<input type="radio"/>					
56. Les enseignants expliquent aux élèves <b>pourquoi les nouveaux contenus abordés dans les cours sont importants</b> .	<input type="radio"/>					



## Êtes-vous d'accord ?

Dans votre école, diriez-vous que...

Totalement d'accord	Assez d'accord	Un peu d'accord	Un peu en désaccord	Assez en désaccord	Totalement en désaccord
---------------------	----------------	-----------------	---------------------	--------------------	-------------------------

57. Les enseignants utilisent des méthodes d'enseignement qui rendent la matière intéressante et facile à comprendre.
58. Les enseignants prennent le temps d'introduire les nouveaux contenus abordés dans les cours.
59. Les enseignants disent aux **élèves** qu'ils sont capables de réussir.
60. Dans cette école, il y a souvent des concours qui permettent aux meilleurs élèves de se mettre en valeur.
61. Ce sont **surtout** les élèves qui ont de bonnes notes qui sont félicités devant toute la classe.
62. Les **enseignants** félicitent les **élèves** lorsqu'ils font des efforts pour apprendre.

## Êtes-vous d'accord ?

Dans votre école, diriez-vous que...

Totalement d'accord	Assez d'accord	Un peu d'accord	Un peu en désaccord	Assez en désaccord	Totalement en désaccord
---------------------	----------------	-----------------	---------------------	--------------------	-------------------------

63. Les **élèves** ont toujours assez de temps pour terminer leurs travaux en classe.
64. Pour les enseignants, **il est plus important que les élèves comprennent bien** le contenu des cours **plutôt que de l'apprendre par coeur.**
65. Dans cette école, ce sont **surtout** les élèves qui ont les meilleures notes qui ont des privilèges.
66. Les **enseignants** s'assurent que les cours précédents soient bien compris par les élèves avant de présenter un nouveau contenu.
67. Les **élèves** sont encouragés par les enseignants à faire de leur mieux.



68. Dans cette école, les élèves ont des devoirs ou des leçons...

- Jamais     
  Quelques fois durant l'année     
  Quelques fois par mois     
  Quelques fois par semaine     
  Presque tous les jours

### Êtes-vous d'accord ?

Dans votre école, diriez-vous que...

Totalement d'accord	Assez d'accord	Un peu d'accord	Un peu en désaccord	Assez en désaccord	Totalement en désaccord
---------------------	----------------	-----------------	---------------------	--------------------	-------------------------

69. Les enseignants ont du plaisir à enseigner.
70. La plupart des enseignants de cette école semblent vraiment aimer leur métier.
71. Plusieurs enseignants **ne semblent plus** avoir le goût d'enseigner.
72. Les enseignants ont l'air découragé.
73. À chaque année, il y a un grand roulement de personnel dans cette école.
74. Les membres du personnel de cette école sont **débordés et épuisés** par leur travail.

### Êtes-vous d'accord ?

Dans votre école, diriez-vous que...

Totalement d'accord	Assez d'accord	Un peu d'accord	Un peu en désaccord	Assez en désaccord	Totalement en désaccord
---------------------	----------------	-----------------	---------------------	--------------------	-------------------------

75. **Il est rare** de voir un enseignant crier après un élève devant toute la classe.
76. **Il arrive** que des enseignants perdent le contrôle de la classe.
77. Les enseignants se fâchent rapidement.
78. Les enseignants passent **plus de temps à punir** les élèves **qu'à les féliciter**.
79. Les enseignants n'ont **pas besoin** de se fâcher pour ramener l'ordre en classe.



## VI. L'organisation de votre école

Voici des questions qui concernent les moyens d'intervention en situation de crise (ex. : lors de suicide, de violence grave, etc.).

### Êtes-vous d'accord ?

#### Pouvez-vous dire que...

Totalement d'accord	Assez d'accord	Un peu d'accord	Un peu en désaccord	Assez en désaccord	Totalement en désaccord
---------------------	----------------	-----------------	---------------------	--------------------	-------------------------

80. Il y a une procédure d'intervention **claire** lors de situations de crise.
81. On sait comment intervenir en situation de crise.
82. Il y a des ressources **identifiées et connues** pour aider les membres du personnel lorsqu'il y a une situation de crise.
83. Il y a une collaboration active avec les partenaires du milieu (l'école, la police, le CLSC, la commission scolaire, etc.) pour intervenir en situation de crise.
84. Il y a des formations qui sont offertes pour savoir comment intervenir en situation de crise.

<input type="radio"/>					
<input type="radio"/>					
<input type="radio"/>					
<input type="radio"/>					
<input type="radio"/>					

## L'organisation de l'équipe de travail

#### Pouvez-vous dire que...

Totalement d'accord	Assez d'accord	Un peu d'accord	Un peu en désaccord	Assez en désaccord	Totalement en désaccord
---------------------	----------------	-----------------	---------------------	--------------------	-------------------------

85. Les membres du personnel s'échangent ou partagent facilement leur matériel de travail.
86. Les membres du personnel coopèrent volontiers entre eux.
87. Les membres du personnel ont tendance à travailler seuls, chacun de leur côté.
88. Les membres du personnel prennent le temps de se réunir pour travailler en équipe.

<input type="radio"/>					
<input type="radio"/>					
<input type="radio"/>					
<input type="radio"/>					

Voici une série de questions concernant les liens de collaboration entre l'école et la communauté. Par ressources et services de la communauté, nous entendons : CLSC, Centres jeunesse, police, hôpitaux, municipalité, organismes communautaires ou culturels, milieu des affaires, etc.

#### Pouvez-vous dire que...

Totalement d'accord	Assez d'accord	Un peu d'accord	Un peu en désaccord	Assez en désaccord	Totalement en désaccord
---------------------	----------------	-----------------	---------------------	--------------------	-------------------------

89. Les membres du personnel **sont très au fait** des différents projets de l'école impliquant une collaboration avec des organismes de la communauté.
90. On voit bien les liens entre les différents projets de collaboration que l'école mène avec ses partenaires de la communauté.

<input type="radio"/>					
<input type="radio"/>					



**Êtes-vous d'accord ?****Pouvez-vous dire que...**

	Totalement d'accord	Assez d'accord	Un peu d'accord	Un peu en désaccord	Assez en désaccord	Totalement en désaccord
91. L'école fait régulièrement appel aux ressources/services disponibles dans la communauté.	<input type="radio"/>					
92. L'école a mis en place des moyens pour informer les partenaires de la communauté de ses activités et de ses besoins.	<input type="radio"/>					
93. Le personnel connaît bien les services et les ressources dans la communauté pouvant soutenir la mission de l'école.	<input type="radio"/>					
94. La collaboration entre <b>l'école</b> et les <b>organismes de la communauté</b> est <b>surtout liée</b> aux situations de crise.	<input type="radio"/>					

**L'organisation de l'équipe de travail****Dans votre école, pouvez-vous dire que...**

	Totalement d'accord	Assez d'accord	Un peu d'accord	Un peu en désaccord	Assez en désaccord	Totalement en désaccord
95. Plusieurs membres du personnel participent activement aux instances qui permettent d'orienter les façons de faire à l'école.	<input type="radio"/>					
96. En général, il est assez facile de trouver des volontaires parmi le personnel pour s'impliquer dans des activités qui débordent le cadre habituel de leurs activités professionnelles (ex. : activités spéciales, groupes de travail, etc.).	<input type="radio"/>					
97. Ce ne sont <b>pas toujours les mêmes</b> qui s'impliquent dans les différents comités de l'école.	<input type="radio"/>					
98. Les membres du personnel <b>hésitent</b> à exprimer publiquement un point de vue différent de celui de leurs différents représentants (conseil d'établissement, syndicats, etc.).	<input type="radio"/>					

**Pouvez-vous dire que...**

	Totalement d'accord	Assez d'accord	Un peu d'accord	Un peu en désaccord	Assez en désaccord	Totalement en désaccord
99. Les membres du personnel se mobilisent facilement autour de projets qui visent à améliorer la réussite des élèves.	<input type="radio"/>					
100. Une grande partie des membres du personnel <b>ne croient plus</b> en la capacité de changer les choses.	<input type="radio"/>					
101. La plupart des membres du personnel partagent une vision commune des priorités de l'école.	<input type="radio"/>					
102. Dans cette école, on sent que tout le monde travaille dans la même direction (objectifs communs).	<input type="radio"/>					
103. La plupart des membres du personnel partagent les mêmes valeurs et croyances à l'égard de la mission centrale de l'école.	<input type="radio"/>					



## La gestion de votre école

(par direction, on réfère à l'équipe de direction s'il y a lieu)

SI.AA automne 2004 - QES PH3 personnel v121004

### Êtes-vous d'accord ?

#### Dans votre école, diriez-vous...

Totalement d'accord	Assez d'accord	Un peu d'accord	Un peu en désaccord	Assez en désaccord	Totalement en désaccord
---------------------	----------------	-----------------	---------------------	--------------------	-------------------------

- |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 104. La <b>direction</b> de l'école propose et soutient des projets mobilisateurs pour le milieu.   | <input type="radio"/> |
| 105. La direction est ouverte aux idées nouvelles et encourage l'expérimentation de nouvelles façons de faire (pédagogie, gestion, etc.). | <input type="radio"/> |
| 106. La direction encourage la collaboration entre les membres du personnel.  | <input type="radio"/> |
| 107. Dans ses décisions, la direction tient compte de l'avis du personnel.  | <input type="radio"/> |
| 108. La direction <b>cherche à tout contrôler</b> dans l'école.   | <input type="radio"/> |
| 109. Les membres du personnel peuvent compter sur le soutien de la direction.   | <input type="radio"/> |
| 110. La direction communique à son personnel une vision de l'avenir de l'école.   | <input type="radio"/> |
| 111. Les attentes de la direction face aux membres du personnel sont claires.   | <input type="radio"/> |
| 112. La direction manifeste un souci de transparence dans sa gestion de l'école.  | <input type="radio"/> |

## VII. Le climat à l'école

### Votre école comme milieu de vie

Diriez-vous que...

Totalement d'accord	Assez d'accord	Un peu d'accord	Un peu en désaccord	Assez en désaccord	Totalement en désaccord
---------------------	----------------	-----------------	---------------------	--------------------	-------------------------

- |  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 113. Cette école met tout en œuvre (fait tout) pour amener les <b>élèves</b> à réussir leurs études secondaires. | <input type="radio"/> |
| 114. Cette école offre un environnement très stimulant pour les élèves.  | <input type="radio"/> |
| 115. Les élèves peuvent vraiment apprendre et recevoir une bonne éducation dans cette école.                     | <input type="radio"/> |
| 116. Dans cette école, on sent que la réussite des élèves est <b>au coeur des priorités</b> des enseignants.     | <input type="radio"/> |
| 117. Dans cette école, on sent qu'il est important pour les élèves d'étudier et d'obtenir un diplôme.            | <input type="radio"/> |
| 118. Dans cette école, on s'attend à ce que les élèves donnent le meilleur d'eux-mêmes.                          | <input type="radio"/> |
| 119. En général, les élèves trouvent intéressant ce qu'ils apprennent dans cette école.                          | <input type="radio"/> |



## Les relations sociales entre les élèves

Dans votre école, diriez-vous que...

	Totalement d'accord	Assez d'accord	Un peu d'accord	Un peu en désaccord	Assez en désaccord	Totalement en désaccord
120. <u>Les élèves s'entraident.</u>	<input type="radio"/>					
121. <u>De façon générale, les élèves s'entendent bien entre eux.</u>	<input type="radio"/>					
122. <u>Les élèves se traitent avec respect.</u>	<input type="radio"/>					
123. <u>Les élèves peuvent compter les uns sur les autres.</u>	<input type="radio"/>					
124. <u>Les relations entre les élèves sont chaleureuses et amicales.</u>	<input type="radio"/>					

## Les relations sociales entre les membres du personnel

Diriez-vous que...

	Totalement d'accord	Assez d'accord	Un peu d'accord	Un peu en désaccord	Assez en désaccord	Totalement en désaccord
125. <u>Les membres du personnel ont du plaisir ensemble.</u>	<input type="radio"/>					
126. <u>En général, les relations entre les membres du personnel sont chaleureuses et amicales.</u>	<input type="radio"/>					
127. <u>Il est fréquent de voir un membre du personnel en <b>dénigrer</b> un autre.</u>	<input type="radio"/>					
128. <u>Les membres du personnel se respectent.</u>	<input type="radio"/>					
129. <u><b>La direction</b> et les membres du personnel ont du plaisir ensemble.</u>	<input type="radio"/>					
130. <u>Les membres du personnel <b>ne s'entendent pas</b> très bien <b>avec la direction</b>.</u>	<input type="radio"/>					
131. <u>Les relations entre les membres du personnel et la <b>direction</b> sont chaleureuses et amicales.</u>	<input type="radio"/>					
132. <u>Les membres du personnel se sentent à l'aise d'échanger et de discuter <b>avec la direction</b>.</u>	<input type="radio"/>					

## Les relations sociales entre les élèves et les adultes

Diriez-vous que...

	Totalement d'accord	Assez d'accord	Un peu d'accord	Un peu en désaccord	Assez en désaccord	Totalement en désaccord
133. <u>Les élèves et les enseignants ont du plaisir à être ensemble.</u>	<input type="radio"/>					
134. <u>En général, les relations entre les élèves et les enseignants sont chaleureuses et amicales.</u>	<input type="radio"/>					
135. <u>Les élèves et les enseignants se parlent en dehors des heures de cours.</u>	<input type="radio"/>					
136. <u>Les élèves se sentent assez proches de la plupart de leurs enseignants et leur font confiance.</u>	<input type="radio"/>					
137. <u>Les élèves et les enseignants <b>ne s'entendent pas</b> très bien entre eux.</u>	<input type="radio"/>					



## Votre école comme milieu de vie

### Diriez-vous que...

Totalement d'accord	Assez d'accord	Un peu d'accord	Un peu en désaccord	Assez en désaccord	Totalement en désaccord
---------------------	----------------	-----------------	---------------------	--------------------	-------------------------

- 138. Je préférerais travailler dans une autre école.
- 139. Je me sens vraiment à ma place dans cette école.
- 140. Je suis fier de travailler dans cette école.
- 141. Cette école est importante pour moi.
- 142. J'ai des collègues de travail qui sont importants pour moi dans cette école.
- 143. J'aime mon école.

<input type="radio"/>					
<input type="radio"/>					
<input type="radio"/>					
<input type="radio"/>					
<input type="radio"/>					
<input type="radio"/>					

### Diriez-vous que...

Totalement d'accord	Assez d'accord	Un peu d'accord	Un peu en désaccord	Assez en désaccord	Totalement en désaccord
---------------------	----------------	-----------------	---------------------	--------------------	-------------------------

- 144. Les élèves ne se sentent **pas** en sécurité dans cette école.
- 145. Il y a des endroits dans l'école où **les élèves** ont peur d'aller.
- 146. Il y a des lieux, dans cette école, que les **membres du personnel** n'aiment **pas** fréquenter par crainte pour leur sécurité.
- 147. Les membres du personnel ne se sentent **pas** en sécurité dans cette école.
- 148. Les membres du personnel de cette école ont **peur** d'intervenir dans une situation de violence.
- 149. Les élèves se font facilement intimider (menacer, harceler, baver, etc.) dans cette école.
- 150. Dans cette école, ce **sont toujours les mêmes** élèves qui agressent, qui sont impliqués dans des batailles.

<input type="radio"/>					
<input type="radio"/>					
<input type="radio"/>					
<input type="radio"/>					
<input type="radio"/>					
<input type="radio"/>					
<input type="radio"/>					

### Diriez-vous que...

Totalement d'accord	Assez d'accord	Un peu d'accord	Un peu en désaccord	Assez en désaccord	Totalement en désaccord
---------------------	----------------	-----------------	---------------------	--------------------	-------------------------

- 151. Dans cette école, les **punitions** sont justes (équitables) pour les élèves.
- 152. Dans cette école, les élèves sont traités de façon juste (équitable).
- 153. Dans cette école, les élèves sont souvent punis **pour de mauvaises raisons**.
- 154. Dans cette école, les **règles** sont justes (équitables) pour les élèves.

<input type="radio"/>					
<input type="radio"/>					
<input type="radio"/>					
<input type="radio"/>					



Dans cette école, les membres du personnel (enseignants, surveillants, direction, etc.) traitent tous les élèves de la même façon ...

	Totalement d'accord	Assez d'accord	Un peu d'accord	Un peu en désaccord	Assez en désaccord	Totalement en désaccord
155. <u>Que les élèves soient bons ou non en classe.</u>	<input type="radio"/>					
156. <u>Que les élèves proviennent ou non de familles québécoises francophones.</u>	<input type="radio"/>					
157. <u>Que les élèves soient garçons ou filles.</u>	<input type="radio"/>					
158. <u>Que les élèves soient respectueux ou non.</u>	<input type="radio"/>					
159. <u>Que les élèves soient dans une classe régulière ou non.</u>	<input type="radio"/>					

## VIII. La sécurité des lieux

Quel niveau de sécurité accordez-vous à ces différents lieux de l'école, concernant le vandalisme, le vol ou l'agression (verbale ou physique)?

	Très sécuritaire	Sécuritaire	Plus ou moins sécuritaire	Non sécuritaire	Ne s'applique pas, ce lieu n'existe pas
160. <u>Les corridors et les escaliers.</u>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
161. <u>La cafétéria.</u>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
162. <u>Les toilettes des élèves.</u>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
163. <u>Les casiers des élèves.</u>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
164. <u>La cour d'école.</u>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
165. <u>Le stationnement.</u>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
166. <u>Les autobus ou leur aire d'attente.</u>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
167. <b>Le vosinage immédiat</b> de l'école (les rues, parcs, arrêts d'autobus, stations de métro et autres lieux qui sont près de votre école).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## IX. Les problèmes à l'école

Depuis le début de l'année scolaire, COMBIEN DE FOIS avez-vous observé ou avez-vous été informé des problèmes suivants dans votre école? (Ne tenez pas compte des rumeurs.)

À quelle fréquence ?

	Jamais	Quelques fois durant l'année	Quelques fois par mois	Plusieurs fois par semaine	Presque tous les jours
168. <u>Des vols.</u>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
169. <u>Du vandalisme (graffitis, bris d'objets, etc.).</u>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
170. <u>Des menaces <b>entre les élèves</b> (chantage, harcèlement, etc.).</u>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
171. <u>Des batailles entre élèves (pas pour s'amuser).</u>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Depuis le début de l'année scolaire, **COMBIEN DE FOIS** avez-vous observé ou avez-vous été informé des problèmes suivants dans votre école? (Ne tenez pas compte des rumeurs.)

### À quelle fréquence ?

	Jamais	Quelques fois durant l'année	Quelques fois par mois	Plusieurs fois par semaine	Presque tous les jours
172. Des élèves qui apportent des armes à l'école (bâtons, couteaux, chaînes, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
173. Des élèves qui s'insultent.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
174. Des élèves <b>plus vieux</b> qui s'en prennent (agacent, agressent, menacent, etc.) aux <b>plus jeunes</b> .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
175. Des jeunes ou des adultes <b>qui ne sont pas de cette école</b> viennent y faire du trouble (vendre de la drogue, menacer, intimider, attaquer, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
176. Des élèves se font attaquer physiquement <b>par d'autres élèves</b> (se font battre, se font donner des coups).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
177. Des comportements racistes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
178. Des conflits (engueulades, menaces, etc.) entre élèves parce qu'ils sont <b>d'origines ethniques différentes</b> .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### À quelle fréquence ?

	Jamais	Quelques fois durant l'année	Quelques fois par mois	Plusieurs fois par semaine	Presque tous les jours
179. Des élèves insultent <b>les enseignants</b> .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
180. Des élèves qui intimident (menacent) <b>des membres du personnel</b> de l'école.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
181. Des élèves qui attaquent physiquement <b>des membres du personnel</b> de l'école.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
182. Des élèves qui <b>dérangent la classe par exprès</b> .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
183. Des élèves qui ne font pas leurs devoirs.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
184. Des élèves qui trichent durant les examens.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
185. Des élèves qui sont suspendus de l'école.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
186. Des élèves qui manquent l'école sans raison valable.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



**Voici des questions sur les gangs de rue ou gangs délinquants.**

**Ce type de gang regroupe des jeunes qui :**

- **s'adonnent à des activités criminelles (vol, vente de drogue, vandalisme, etc.), ont des problèmes avec la police;**
- **ont un nom, un signe distinctif (tag, logo), un chef, un territoire, etc.;**
- **peuvent être dangereux (attaquent, menacent, intimident, possèdent des armes, etc.).**

187. D'après vous, combien y a-t-il de **gangs de rue (délinquants) différents** à votre école ?

**Aucun    1 gang    2 gangs    3 gangs    4 gangs ou plus**

188. Depuis le début de l'année scolaire, y a-t-il eu des conflits (batailles, menaces, etc.) **entre des élèves qui sont membres de gangs de rue (délinquants)** ?

**Jamais, ou  
il n'y a pas  
de gang      Quelques  
fois durant  
l'année      Quelques  
fois par  
mois      Plusieurs  
fois par  
semaine      Presque  
tous les  
jours**

189. Au cours de cette année scolaire, **avez-vous été informé d'élèves qui apportent des armes à feu** (fusil, carabine, etc.) **à votre école** ?

**Aucun    1 élève    2 élèves    3 élèves    4 élèves ou plus**

190. Au cours de cette année scolaire, **combien d'élèves que vous connaissez ont déjà été sous l'effet de drogues pendant qu'ils étaient en classe** ?

**Aucun    Quelques uns    Plusieurs    Beaucoup**

191. Avez-vous connaissance **d'élèves** qui vendent de la drogue à l'école ?

**Aucun    1 élève    2 élèves    3 élèves    4 élèves ou plus**

**Depuis le début de l'année scolaire, indiquez jusqu'à quel point il est FACILE OU DIFFICILE pour les élèves de se procurer ces différents produits à l'école...**

	Très facile	Facile	Difficile	Très difficile	Ne sais pas
192. <u>Alcool (bière, vin, boissons fortes).</u>	<input type="radio"/>				
193. <u>Drogues douces (pot, hasch).</u>	<input type="radio"/>				
194. <u>Hallucinogènes (acide, mescaline, champignons etc.) ou stimulants (ecstasy, speed, etc.).</u>	<input type="radio"/>				
195. <u>Drogues dures (cocaïne, crack, héroïne, opium, etc.).</u>	<input type="radio"/>				



196. Selon vous, quel est le problème **le plus important** (prioritaire) à régler **dans votre école ?**  
(NE CHOISIR QU'UNE RÉPONSE)

Les problèmes de violence  
verbale (menaces,  
intimidation) ou physique  
(attaques, batailles)

Les problèmes  
de vols

Les problèmes  
scolaires (échec,  
absentéisme,  
décrochage, etc.)

Les problèmes  
de drogue

Autre

## X. Les problèmes rencontrés à l'école

Depuis le début de l'année scolaire, **COMBIEN DE FOIS** avez-vous été **VICTIME** des situations suivantes à votre école ?

À quelle fréquence ?

Jamais	1 fois	2 fois	3 fois	4 fois ou plus
--------	--------	--------	--------	----------------

197. Des élèves vous ont obligé à leur donner des objets (de l'argent, des vêtements, etc.) en vous menaçant ou en vous forçant.

198. Une personne vous a volé des objets, **mais à votre insu.**

199. Des élèves vous ont attaqué physiquement.

200. Des élèves vous ont menacé verbalement (chantage, harcèlement, etc.).

201. Des élèves vous ont menacé ou attaqué **avec une arme** (bâton, couteau, chaîne, etc.).

202. **Des élèves** vous ont insulté ou humilié.

203. **Des membres de gangs** de rue (délinquants) vous ont menacé ou attaqué.

204. **Des élèves** vous ont menacé ou agressé parce que vous êtes d'une origine ethnique différente de la leur.

205. **Un parent** vous a agressé **verbalement** (menace, intimidation, etc).

206. **Un membre du personnel** de l'école vous a insulté ou humilié.

207. **Un membre du personnel** de l'école vous a fait mal (agressé) physiquement.


**Depuis le début de l'année scolaire...**

Oui	Non	Ce n'est jamais arrivé
-----	-----	------------------------

208. Si vous avez été **menacé** à l'école, **en avez-vous parlé** avec la direction de l'école ?
209. Si vous avez été **volé** à l'école, **en avez-vous parlé** avec la direction de l'école ?
210. Si vous avez été **agressé physiquement** à l'école, **en avez-vous parlé** avec la direction de l'école ?
211. **À quel moment de la journée** les élèves risquent-ils le plus **de se faire menacer ou agresser?**  
(NÉ CHOISIR QU'UNE RÉPONSE)
- | Le matin, avant le début des cours | Pendant les récréations du matin ou de l'après-midi | Sur l'heure du dîner  | Après la fin des cours l'après-midi | À tous ces moments    | À aucun moment en particulier | Autres moments        |
|------------------------------------|---|-----------------------|-------------------------------------|-----------------------|-------------------------------|-----------------------|
| <input type="radio"/>              | <input type="radio"/>                               | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>               | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>         | <input type="radio"/> |

**XI. Ma satisfaction professionnelle**

Nous vous posons maintenant quelques questions en lien avec votre satisfaction professionnelle. Cela nous aidera à mieux comprendre votre expérience de vie dans cette école. Personne ne pourra savoir qui a répondu à ces questions; seulement l'ensemble des résultats des répondants sera traité.

**Êtes-vous d'accord ?****Diriez-vous que...**

Totalement d'accord	Assez d'accord	Un peu d'accord	Un peu en désaccord	Assez en désaccord	Totalement en désaccord
---------------------	----------------	-----------------	---------------------	--------------------	-------------------------

212. J'aime plus mon emploi que la majorité des gens.
213. Mon travail à l'école me satisfait.
214. Je fais une différence dans la réussite scolaire des élèves.
215. Il m'arrive souvent de ne pas avoir envie d'aller travailler.
216. J'aime les élèves de cette école.
217. Si je le pouvais, je réorienterais ma carrière.
218. Je fais une différence dans la vie des élèves.
219. Je me considère efficace dans mon travail.



**Choisissez parmi les quatre choix de réponses suivants celui qui vous convient le plus...**

Complètement d'accord	En accord	En désaccord	Complètement en désaccord
-----------------------	-----------	--------------	---------------------------

220. Je suis si fatigué(e) au réveil que je me sens incapable d'affronter une nouvelle journée de travail.
221. Je ne me sens plus capable de me donner comme avant dans ma tâche d'enseignement.
222. J'ai des relations négatives avec les gens, même avec mes proches.
223. J'ai le sentiment d'être facilement irrité(e) ou contrarié(e).
224. J'ai de la difficulté à m'endormir.

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Complètement d'accord	En accord	En désaccord	Complètement en désaccord
-----------------------	-----------	--------------	---------------------------

225. La plus grande satisfaction de ma vie provient de mon travail.
226. Les choses les plus importantes qui m'arrivent sont en rapport avec mon travail.
227. J'ai d'autres activités plus importantes que mon travail.
228. Je vis, je mange et je respire pour mon travail.
229. Assez souvent, j'ai envie de rester à la maison plutôt que d'aller au travail.
230. Pour moi, mon travail représente seulement une petite partie de ce que je suis.
231. Dans ma vie, la plupart des choses sont plus importantes que le travail.

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Terminé ! Nous vous remercions beaucoup de votre précieuse collaboration.**

**Avant de remettre votre questionnaire, vérifiez si vous avez bien répondu à toutes les questions.**

**Nous espérons que vous avez trouvé le questionnaire intéressant.**

**N'oubliez pas que c'est grâce à ces commentaires que vous pourrez améliorer la qualité de vie de tous à votre l'école !**

**L'équipe d'évaluation SIAA**



ANNEXE 4

**CERTIFICAT D'ÉTHIQUE**

Lc 27 janvier 2003

Monsieur Michel Janosz  
Professeur agrégé  
École de psychoéducation

**Objet :** *Certificat d'éthique / Ministère de l'Éducation*  
*Projet : « Évaluation de la stratégie d'intervention. Agir autrement*  
*(2002-2007) »*

Monsieur,

Vous avez présenté au Comité d'éthique de la recherche de la Faculté des arts et des sciences le projet de recherche ci-haut mentionné. Ce dernier, après évaluation, a émis pour ce projet de recherche un certificat d'éthique dont vous trouverez copie ci-jointe. L'original a été transmis à la Direction générale de la recherche.

Le cas échéant, vous trouverez également, en annexe au certificat d'éthique, les recommandations ou observations du comité, ces dernières n'étant pas transmises à la Direction générale de la recherche.

Nous vous prions d'agréer, monsieur, l'expression de nos sentiments les meilleurs.



Lilianne Alarie  
Secrétaire de direction

Pièces jointes

COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE DE LA  
FACULTÉ DES ARTS ET DES SCIENCES DE L'UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche, selon les procédures en vigueur, a examiné le projet de recherche intitulé :

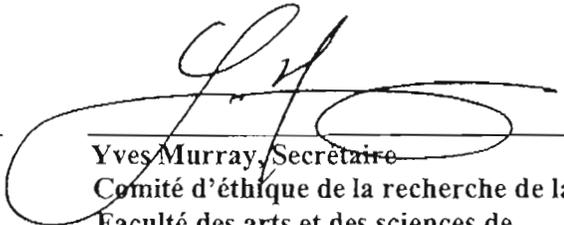
*Évaluation de la stratégie d'intervention. Agir autrement (2002-2007)*

et soumis par : *Michel Janosz, professeur agrégé, école de psychoéducation*

Le Comité a conclu que la recherche proposée respecte les règles d'éthique énoncées à la « Politique relative à l'utilisation des êtres humains en recherche » de l'Université de Montréal.



Joseph Hubert, Président  
Comité d'éthique de la recherche de la  
Faculté des arts et des sciences de  
l'Université de Montréal



Yves Murray, Secrétaire  
Comité d'éthique de la recherche de la  
Faculté des arts et des sciences de  
l'Université de Montréal

Date d'émission : 22 JAN. 2003

COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE DE LA  
FACULTÉ DES ARTS ET DES SCIENCES DE  
L'UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

ANNEXE AU CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

---

*Nom* : *Michel Janosz*

*Unité* : *Psychoéducation*

*Projet* : *Évaluation de la stratégie d'intervention.  
Agir autrement (2002-2007)*

---

**Recommandation :**

- que pour les sujets âgés de 14 à 18 ans, un document d'information soit transmis à leurs parents ou tuteurs, afin qu'ils soient informés de la participation de leur enfant à cette recherche.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abrami, P.C., Lysenko, L., Janosz, M., Bernard, B. et Dagenais, C. (2010). *L'utilisation des connaissances issues de la recherche par les écoles*. Dans Janosz, M., Bélanger, J., Dagenais, C., Bowen, F., Abrami, P., Cartier, S., Chouinard, R., Fallu, J.-S., Desbiens, N., Roy, G., Pascal, S., Lysenko, L. et Turcotte, L. (2010). *Aller plus loin, ensemble : synthèse du rapport final d'évaluation de la stratégie d'intervention Agir autrement*. Montréal : Groupe de recherche sur les environnements scolaires, Université de Montréal.
- Andrews, P. et Martin, S. (2003). *No teacher left behind : mentoring and supporting novice teachers*. Dans Bergevin, C. Et S. Martineau (2007). *Le mentorat*. Laboratoire d'analyse de l'insertion professionnelle en enseignement. UQTR.
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2003). *Vers une gestion éducative de la classe* (2<sup>e</sup> édition). Montréal, gaëtan morin éditeur.
- Arends, R.I. et Rigazio-DiGilio, A.J. (2000). *Beginning teacher induction: Research and examples of contemporary practice*. Dans T. Smith et R. Ingersoll (2004). *What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714.
- Bach, A., Natale, C.F., Walsh, J. et Weathers, J. (2004). *Tapping the potential : Retaining and developing high-quality new teachers*. Alliance for excellent Education.
- Baillauquès, S. et Breuse, É. (1993). *La première classe*. Paris: ESF.
- Barbier, J.M., Chaix, J.-L. et Demailly, L. (1994). *Éditorial. Recherche et formation*, 17, 5-8.
- Barone, T., Berliner, D.-C., Blanchard, J., Casanova, U. et McGowan, T. (1996). *A future for teacher education. Developing a strong sense of professionalism*. Dans A. Uwamariya et J. Mukamurera (2005). *Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.
- Beaumont, C., Bourdon, S., Couture, C. et Fortin, L. (2009). *L'adaptation sociale et scolaire des élèves de première secondaire s'est-elle détériorée au fil des ans ? Une étude comparative 1996-2005. Revue des sciences de l'éducation*, 35(1), 169-189.
- Beckers, J., Jardon, D., Jaspar, S. et Mathieu, C. (2008). *Le projet Insert prof : un dispositif d'accompagnement pour les jeunes enseignants favorisant une insertion réussie dans la vie professionnelle (205-228)*. Dans L. Portelance, J.

- Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. Québec, Presses de l'Université Laval.
- Bédard, Y. (2000). L'insertion professionnelle du jeune enseignant par la méthode de « mentoring ». Rapport de recherche, Rouyn-Noranda, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- Bergevin, C. et Martineau, S. (2007). *Le mentorat*. Laboratoire d'analyse de l'insertion professionnelle en enseignement. Trois-Rivières : UQTR.
- Berry, B. et Hirsh, E. (2005). *Recruiting and retaining teachers for hard-to-staff schools*. Washington, DC : National Governors Association Center for best Practices.
- Bouchard, P., St-Amand, J.C., Gauvin, M., Quintal, M., Carrier, R., Gagnon, C. (2000). *Familles, école et milieu populaire*. Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, 5(1).
- Boucher, L.P. et L'Hostie, M. (1997). Transformation des pratiques pédagogiques, un cadre organisationnel pour la mise en place d'un perfectionnement favorable. Dans L.P. Boucher et M. L'Hostie (dir.), *Le développement professionnel continu en éducation, nouvelles pratiques*. Québec, Presses de l'Université du Québec, 103-122.
- Boutin (2006). L'école face à ses nouveaux défis (3-16). Dans Y. Montoya, J.-P. Martinez et G. Boutin (dir.), *École actuelle face au changement, instruire, éduquer ou socialiser?* Montréal, Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G. (1999). Le développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant et l'entrée dans le métier (44-56). Dans J.C. Héту, M. Lavoie, et S. Baillauquès (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* Bruxelles : De Boeck.
- Bowen, F., Chouinard, R. et Janosz, M. (2004). Modèle des déterminants des buts de maîtrise chez des élèves du primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 49-70.
- Bowen, F., Paquette, E. et Kremer, C. (2010). La qualité formelle des planifications SIAA et leur degré de réalisation. Dans M. Janosz, J. Bélanger, C. Dagenais, F. Bowen et P.C. Abrami (dir.). *Rapport final d'évaluation de la stratégie Agir autrement. Volume 1 – La mise en œuvre de la Stratégie*. Montréal, QC : Groupe de recherche sur les environnements scolaires, Université de Montréal.

- Boyle, B., Lamprianou, I. et Boyle, T. (2005). A longitudinal study of teacher change: What makes professional development effective? Report of the second year of the study. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(1), 1-27.
- Bransford, J. D., Brown, A. L. et Cocking, R. R. (1999). *How people learn. Brain, mind, experience and school*. National Research Council. Washington, National Academy Press.
- Browsers, A. et Tomics, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. Dans R. M. Oliver et D.J. Reschly (2007), *Effective classroom management: Teacher preparation and professional development*. National comprehensive center for teacher quality, Vanderbilt University, 1-21.
- Brunet, L. (2001). *Climat organisationnel et efficacité scolaire*. Montréal, Université de Montréal.
- Butler, D.L., Lauscher, H.-N., Jarvis-Selinger, S. et Beckingham, B. (2004). Collaboration and self-regulation in teachers' professional development. *Teaching and teacher Education*, 20, 435-455.
- Campanale, F. (2007). Évaluation reflexive en formation professionnelle et evaluation interactive dans les classes, dans L. Allal, et L. Mottier Lopez (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles : de boeck, p. 191-206.
- Cattonar, B. (2006). « Convergence et diversité de l'identité professionnelle des enseignants du secondaire en Communauté française de Belgique : Tensions entre le vrai travail et le sale boulot ». *Éducation et Francophonie*, 34(1), 193-212.
- Cattonar, B. (2008). L'entrée dans le métier d'enseignant : un moment important d'élaboration identitaire. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, C. Gervais et S. Martineau (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire: une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 49-72). Québec : Éditions OCDE.
- Charlier, É. et Charlier, B. (1998). *La formation au cœur de la pratique, analyse d'une formation continuée d'enseignants*. Bruxelles, De Boeck Université.
- Charlier, B. et Henri, F. (2004). Démarche d'évaluation, communauté de pratique et formation professionnelle. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 26(2), 285-304.
- Cherian, F. et Daniel, Y. (2008). Principal leadership in new teacher induction : becoming agents of change. *International Journal of education Policy and*

Leadership, 3(2), 1-11.

- Chouinard, R. (2000). Enseignant débutants et les pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 497-514.
- Chouinard, R., Janosz, M., Bouthillier, C. et Cartier, S.C. (2005). *Vécu professionnel des enseignantes et des enseignants au printemps 2004 : Tendances nationales pour les écoles SIAA échantillonnées*. Rapport de recherche déposé à la Coordination des interventions en milieu défavorisé. Québec, ministère de l'Éducation du Québec.
- Chouinard, R., Janosz, M., Bowen, F., Bélanger, J., Cartier, S.C. et Roy, G. (2005). *Questionnaire sur le vécu professionnel et pédagogique des enseignants*. Groupe de recherche sur les environnements scolaires (GRES). Montréal, Université de Montréal.
- Clerc, F. (1998). Former des praticiens formateurs. Dans A. Bouvier et J.P. Obin, *La formation des enseignants sur le terrain*. Paris, Hachette.
- Colbert, J.A. et Wolf, D.E. (1992). Surviving in Urban Schools : A collaborative model for a beginning teacher support system (193-199). Dans R. Ingersoll, et J.M. Kralik (2004). *The impact of mentoring on teacher retention: What the research says*. Research review. Denver: Education Commission of the States, 1-24.
- Collerette, P. (2008). *Pour une gestion du changement disciplinée dans l'administration publique*. Télescope, automne, 33-49.
- CGTSIM (2003). *Défavorisation des familles avec enfants en milieu montréalais*. Guide d'accompagnement de la carte de la défavorisation du comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal.
- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (2002). *Offrir la profession en héritage*. Avis du COFPE sur l'insertion dans l'enseignement. Dans Gouvernement du Québec : Ministère de l'éducation (Ed.). Québec.
- Coates, R. D. (1989). The regular education initiative and opinions of regular classroom teachers. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 532-536.
- Conjard, P. et Devin, B. (2007). *La professionnalisation : Acquérir et transmettre des compétences*. Éditions ANACT, collection Agir sur..., 22-29.
- Corcoran, Thomas B. (1995). *Helping teachers teach well: transforming professional development* in CPRE Policy briefs, reporting on issues and research in education policy. Philadelphia.

- Cuerrier, C. (2001). *Le mentorat et le monde du travail : un modèle de référence*. Éditions de la Fondation de l'entrepreneurship, 84 pages.
- Daele, A. (2004). *Développement professionnel des enseignants dans un contexte de participation à une communauté virtuelle : une étude exploratoire*. Rapport de recherche DEA en sciences de l'Éducation, Université catholique de Louvain.
- Dagenais, C., Nault-Brière, F., Dupont, D., Dutil, J., Chabot, A., Van Pevenage, I. et Janosz, M. (2010). La mise en œuvre de la Stratégie au sein des commissions scolaires et du Ministère. Dans M. Janosz, J. Bélanger, C. Dagenais, F. Bowen et P.C. Abrami (dir.). *Rapport final d'évaluation de la stratégie Agir autrement. Volume 1 – La mise en œuvre de la Stratégie*. Montréal, QC : Groupe de recherche sur les environnements scolaires, Université de Montréal.
- Danvers, F. (2003). 500 mots-clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (dir.) (2008), *L'insertion dans le milieu scolaire, une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. Québec, Presses de l'Université Laval
- Darling-Hammond, L. (1998). Teacher learning that supports student learning. *Educational leadership*, 55(5), 6-11.
- Darling-Hammond, L. et Ball, D.L. (1998). *Teaching for high standards: What policymakers need to know and be able to do*. National Commission of Teaching and America's Future and Consortium for Policy Research in Education.
- Darling-Hammond, L. (2000). *Studies of excellence in teacher education. Preparation in the undergraduate years*. New-york, AACTE Publications.
- Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N. et Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession : a status report on teacher development in the United States and abroad*. National Staff Development Council, Stanford University, 5-12.
- Deaudelin, C., Brodeur, M. et Bru, M. (2005). Un portrait caractéristique de la recherche sur le développement professionnel des enseignants et sur la formation à l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 177-185.
- Deaudelin, C., Richer, J. et Dussault, M. (2005). Changement conceptuel chez des enseignants en situation de développement professionnel : une méthode d'analyse. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*. 8(1), 169-185.
- Desgagné, S. (1994). À propos de la discipline de classe : analyse du savoir professionnel d'enseignantes et d'enseignants expérimentés du secondaire en situation de parrainer des débutants. Thèse de Doctorat. Québec, Université Laval. Dans L.P. Boucher et M. L'Hostie (dir.), *Le développement professionnel*

*continu en éducation, nouvelles pratiques*. Québec, Presses de l'Université du Québec, 201-231.

Desimone, L. (2002). How can comprehensive school reform models be successfully implemented? *Review of educational research*, Fall, 72(3), 433-479.

Desimone, L.M., Porter, A., Garet, M.S., Yoon, K.S. et Birman, B.F. (2002). Effects of professional development on teachers' Instruction : results from a three-year Longitudinal study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(2), 81-112.

Deslandes, R. (2001). L'environnement scolaire. Dans M. Hamel, L. Blanchet et C.Martin (dir.), *6-12-17 Nous serons bien mieux!* (p. 253-256). Sainte-Foy, Les Publications du Québec.

Deslandes, R. et Cloutier, R. (2005). Pratiques parentales et réussite scolaire en fonction de la structure familiale et du genre de l'adolescent. *Revue française de pédagogie*, numéro 151, 61-74.

Direction de la santé publique de Montréal Centre (2008). *Riches de tous nos enfants : La pauvreté et ses répercussions sur la santé des jeunes de moins de 18 ans*. Ministère de la santé et des services sociaux du Québec. Québec, Gouvernement du Québec.

Drago-Severson, E. (2002). *School leadership in support of teachers' transformational learning : the dramatic differences resources make*. Congrès annuel 2002 de l'American Educational Research Association (p.3-10). New Orleans, Spencer Foundation Research Grant.

Dubar, C. (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris, Presses Universitaires de France, 240 p.

Dufour, F. (2009). *L'incidence d'un dispositif de soutien en gestion de classe sur les pratiques disciplinaires et le sentiment d'efficacité d'enseignants débutants*. Montréal : Université de Montréal, Thèse présentée à la faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de doctorat en psychopédagogie.

Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école, genèse et mythes*. PUF, Paris, 122-130.

Elmore, R. F. (2004). *School reform from the inside out – Policy, practice and performance*. Cambridge, Harvard education press.

Elmore, R. F. (2006). *School reform from the inside out – Policy, practice and performance*. Cambridge, Harvard Education Press.

- Epperson, A. D. (2004). A study of new teacher efficacy and mentor teacher relationships. Dans J.-P. Ndoreroaho, et S. Martineau (2006). *Une problématique des débuts de la carrière en enseignement*. Trois-Rivières, UQTR, [en ligne], télé accessible à partir du: [http://www.insertion.qc.ca/cnipe\\_2/spip.php?article104](http://www.insertion.qc.ca/cnipe_2/spip.php?article104)
- Espin, C. A. et Yell, M. L. (1994). Critical indicators of effective teaching for preservice teachers : Relationships between teaching behaviors and ratings of effectiveness. Dans R. M. Oliver et D.J. Reschly (2007), *Effective classroom management: Teacher preparation and professional development*. National comprehensive center for teacher quality, Vanderbilt University, 1-21.
- Fédération canadienne des enseignants (2004). Recrutement et maintien du personnel enseignant : Pourquoi les enseignants et enseignantes entrent dans la profession, y restent ou la quittent. *Bulletin des services économiques et services aux membres*, 5, 1-20.
- Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational leadership*, 60(8), 25-29.
- Felouzis, G. (1997). *L'efficacité des enseignants*. PUF, Paris.
- Ferguson, D.L. et Morihara, B.V. (2007). *Decision Points for the ODE Mentoring Summit : A synthesis of Research and Practice*. The Teaching Research Institute Western Oregon University, 1-6.
- Fernandez, C. et Chokshi, S. (2002). "A Practical Guide to Translating Lesson Study for a U.S. Setting." *Phi Delta Kappan* 84(2), 128–34.
- Fiszer, E. P. (2004). *How teachers learn best: An ongoing professional development model*. Lanham, Scarecrow Education.
- Flynt, S.W. et Morton, R.C. (2009). The teacher shortage in America: pressing concerns. *National Forum of Teacher Education Journal*, 19(3), 1-5.
- Fournier, J. et Marzouk, A. (2008). Regard des formateurs universitaires sur la préparation à l'insertion professionnelle en formation initiale (31-48). Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. Québec, Presses de l'Université Laval.
- Fullan, M.G. (1995). Change processes and strategies at the local level. *Elementary School Journal*, 85, 391-421. Dans T. Guskey et D. Sparks (1996). Exploring the relationship between staff development and improvements in student learning. *Journal of staff development*, 17(4).

- Gagnon, C.M. (2003). *Favoriser l'accueil et l'intégration du nouveau personnel enseignant*. Association des cadres scolaires du Québec, Québec.
- Gaudreau, L., Legault, F., Brodeur, M., Hurteau, M., Dunberry, A., Séguin, S.P. et Legendre, R. (2008). *Rapport d'évaluation de l'application de la Politique de l'adaptation scolaire*. Montréal : UQAM.
- Gauthier, C., Bissonnette, S. et Richard, M. (2009). Réussite scolaire et réformes éducatives. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 2 (avril), 1-15.
- Gauthier, C., Mellouki, M., Simard, D., Bissonnette, S. et Richard, M. (2005). *Quelles sont les pédagogies efficaces ? Un état de la recherche*. Paris, Fondation pour l'innovation politique.
- Gimbert, B. et Fultz, D. (2009). *Effective principal leadership for beginning teachers' development*. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 4(2), 15 p.
- Gold, P. W. (2003). Mentor and protégé attitudes toward secondary level mentoring programs in suffolk county. Dans J.-P. Ndoreraho et S. Martineau ( 2006). *Une problématique des débuts de la carrière en enseignement*. Trois-Rivières, UQTR, [en ligne], téléaccessible à partir du: [http://www.insertion.qc.ca/cnipe\\_2/spip.php?article104](http://www.insertion.qc.ca/cnipe_2/spip.php?article104)
- Gravel, M., Ouellette, N. et Tremblay, C. (2003). *Plan d'apprentissage personnalisé pour les gestionnaires scolaires*. Alma : Document de travail, 200 p.
- Grégoire, J. (2001). L'évaluation psychologique : évaluation des modèles et des méthodes. *Psychologie française*, 46(3), p. 195 à 202.
- Guillemette, S. et Simon, L. (2008). L'accompagnement du développement professionnel auprès de la direction d'établissement scolaire. *La Revue des échanges*, 25(97), 8-15.
- Guskey, T. et Sparks, D. (1996). Exploring the relationship between staff development and improvements in student learning. *Journal of staff development*, 17(4).
- Hamel, M., Blanchet, L. et Martin, C. (dir.) (2001). *6-12-17 Nous serons bien mieux! Les déterminants de la santé et du bien-être des enfants d'âge scolaire*. Québec, Les Publications du Québec.
- Hamel, M. (2001). La relation parents-enfants et les pratiques éducatives des parents. Dans M. Hamel, L. Blanchet et C.Martin (dir.), *6-12-17 Nous serons bien mieux!* (p.26-27). Québec, Les Publications du Québec.

- Hargreaves, A. et Fullan, M. (1999). Pour parler profession. [en ligne] [http://www.oct.ca/fr/CollegePublications/Ps/decembre\\_1999/mentoring.htm](http://www.oct.ca/fr/CollegePublications/Ps/decembre_1999/mentoring.htm).
- Harkreader, S. et Weathersby, J. (1998). Staff development and student achievement: Making the connection in Georgia Schools. Atlanta, Center for applied Research, Georgia State University. Dans M.B. Haslam et C.P. Seremet (2001). *Strategies for improving professional development : a guide for school districts*, volume 4, 1-30.
- Haslam, M.B. et Seremet, C.P. (2001). *Strategies for improving professional development : a guide for school districts*, volume 4.
- Hawley, W.D. et Valli, L. (1999). The essentials of effective professional development: A new consensus. Dans W. Bobrowsky, R. Marx et B. Fishman (2001), *The empirical base for professional development in science education: Moving beyond volunteers*. St-Louis, University of Michigan, 1-11.
- Heath, N.; Petrakos, H., Finn, C. et McLean-Heywood, D. (2005). *L'intégration des élèves présentant des difficultés affectives et comportementales dans les écoles primaires: un modèle innovateur*. Résultats de recherche. Université McGill.
- Henchey, N., Dunnigan, M., Gardner, A., Lessard, C., Muhtadi, N. et Raham, H. (2001). *Schools that make a difference: Final report twelve Canadian secondary schools in low-income settings*. Society for the advancement of excellence in Education.
- Hensley, S. F. (2002). First year teachers' perceptions of what constitutes effective induction programs in North Carolina. Dans J.-P. Ndoreraho et S. Martineau (2006). *Une problématique des débuts de la carrière en enseignement*. Trois-Rivières, UQTR.
- Hétu, J.C., Lavoie, M., et Baillauquès, S. (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* Bruxelles : De Boeck.
- Holland, H. (2005). Teaching teachers: Professional development to improve student achievement. *Research point*, American Educational research association, 3(1), 1-4.
- Houck, C. K. et Rogers, C. J. (1994). The special/general education integration initiative for students with specific learning disabilities: A "snapshot" of program change. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 435-453.
- Houde, R. (1995). Des mentors pour la relève. Dans J.C. Hétu, M. Lavoie, et S. Baillauquès (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?*

Bruxelles : De Boeck.

- Houlfort, N. et Sauvé, F. (2010). *Santé psychologique des enseignants de la fédération autonome de l'enseignement*. École nationale d'administration publique, 8-11.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Collection actualités pédagogiques et psychologiques. Paris, Éditions Delachaux et Niestlé.
- Ingersoll, R. (2002). *Out-of-field teaching, educational inequality and the organization of schools : an exploratory analysis*. A research report. University of Washington, 1-34.
- Ingersoll, R. et Smith, T. (2003). The wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership*, 60(3), 30-33. Dans S.W. Flynt et R.C. Morton (2009). The teacher shortage in America: pressing concerns. *National Forum of Teacher Education Journal*, 19(3), 1-5.
- Ingersoll, R. (2004). *Why do high-poverty schools have difficulty staffing their classrooms with qualified teachers?* Center for American Progress and Institute for America's Future, 2-15.
- Ingersoll, R. et Kralik, J.M. (2004). *The impact of mentoring on teacher retention: What the research says*. Research review. Denver: Education Commission of the States, 1-24.
- Janosz, M., Georges, P. et Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue Canadienne de psychoéducation*, 27(2), 285-306.
- Janosz, M., Thiebaud, M., Bouthillier, C. et Brunet, L. (2005). Perception du climat scolaire et épuisement professionnel chez les enseignants. 8 p.
- Janosz, M. et Bouthillier, C. (2007). *Rapport de validation du Questionnaire sur l'environnement socioéducatif des écoles secondaires (QES secondaire)*. Montréal, Université de Montréal, 2-105.
- Janosz, M. (2005). Regard sur la complexité de la persévérance scolaire et la place de l'approche orientante. Communication : Association québécoise d'information scolaire et professionnelle, 4<sup>e</sup> colloque sur l'approche orientante
- Janosz, M., Bélanger, J., Dagenais, C., Bowen, F., Abrami, P., Cartier, S., Chouinard, R., Fallu, J.-S., Desbiens, N., Roy, G., Pascal, S., Lysenko, L. et Turcotte, L. (2010). *Aller plus loin, ensemble : synthèse du rapport final d'évaluation de la stratégie d'intervention Agir autrement*. Montréal : Groupe de

recherche sur les environnements scolaires, Université de Montréal.

- Jeffrey, D. et Sun, F. (2006). Violence vécue par des jeunes enseignants du secondaire et décrochage de la profession. *International Journal on Violence and Schools*, no. 2, 15-34.
- Johnson, V.G. (1994). *Eyes in the back of your head : Student teachers concept of management and control*. Communication présentée dans le cadre du congrès annuel de l'American Educational Research Association. Nouvelle Orléans, LA.
- Josserand, E. et Saint Leger, B. de (2004). *Les difficultés pratiques des communautés de pratique*. Communication, 13<sup>e</sup> conférence de l'AIMS, Normandie.
- Joyce, B. et Showers, B. (1983a). Power in staff development through research on training. 2-4.
- Joyce, B. et Showers, B. (1983b). The coaching of teaching. *Educational Leadership*, 40(1), 4-10.
- Joyce, B. et Showers, B. (1988). *Fives models of staff development*. *Journal of staff development*, Fall, 10 (4).
- Joyce, B. et Showers, B. (1995). *Student achievement through staff development: Fundamentals of school renewal* (2<sup>e</sup> éd.). White Plains, NY: Longman.
- Joyce, B. et Showers, B. (2002). Student achievement through staff development. *National college for school leadership*, 1-5.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62, (129-169). Dans R. Chouinard (1999). Enseignants debutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 497-514.
- Karsenti, T. et Collin, S. (2009a). L'autre décrochage scolaire. *Formation et profession*, mars 2009, 2-6.
- Karsenti, T. et Collin, S. (2009b). *Pourquoi les nouveaux enseignants quittent-ils la profession?* Résultats d'une enquête pancanadienne, mai 2009.
- Kazemipur, A. et Halli, S.S. (2000). "The Colour of Poverty : A Study of the Poverty of Ethnic and Immigrant Groups in Canada", *International Migration*, 38(1), 69-88.

- Knight, S. L. et Wiseman, D. L. (2005). Professional development for teachers of diverse students: Summary of the research, *Journal of Education for students placed at risk*, 10(4), 387-405.
- Lafortune, L. et Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. (2006). *Accompagner la pratique réflexive : dans le contexte d'un changement en éducation*. 22 p.
- Lafortune, L. (2008). *Compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. et Turcotte, S. (2008). Projet accompagnement-recherche-formation pour la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise. <http://www.uqtr.ca/accompagnement-recherche>
- Lamarre, A.-M. (2003). *Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique*. Thèse de Doctorat, Montréal, Université de Montréal.
- Lamarre, A.-M. (2004). Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique. *Recherches qualitatives*, 24, 19-56.
- Lamontage, M. (2006). *Les composantes des programmes d'insertion professionnelle destinés aux enseignants débutants du primaire et du secondaire au Québec au regard des responsables de ces programmes*. Communication au 74<sup>e</sup> congrès de l'ACFAS à Montréal.
- Lamontagne, M., Arsenault, C. et Marzouk, A. (2008). Les composantes des programmes d'insertion professionnelle destinés aux enseignants débutants. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, C. Gervais et S. Martineau (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire: une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 49-72). Québec, Éditions OCDE.
- Lapointe, P., Archambault, J. et Chouinard, R. (2008). *L'environnement éducatif dans les écoles publiques et la diplomation des élèves de l'île de Montréal*. Rapport de recherche, Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal.
- Le Boterf, G. (2004). *Travailler en réseau partager et capitaliser les pratiques professionnelles*. Paris : Éditions d'Organisation
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal, Guérin Éditeur

- Le Maistre, C., Boudreault, S. et Paré, A. (2001). *Mentorat pour les enseignants débutants : estimation de l'appui demandé et fourni*. Montréal, Université McGill.
- Lescarbeau, R., Payette, M. et St-Arnaud, Y. (2001). « Un modèle intégré de la consultation » Dans *Profession : consultant*, 3<sup>e</sup> éd. Montréal, PUM, 17-42.
- Lessard, C. et Tardif, M. (1996). *La profession enseignante au Québec, 1945-1990 : histoire, structures, système*. Montréal, Presses de l'Université de Montréal
- L'Hostie, M. et Boucher, L.P. (2004). *L'accompagnement en éducation, un soutien au renouvellement des pratiques*. Québec, Presses de l'Université du Québec
- Lieberman, A. et Miller, L. (1991). Revisiting the social realities of teaching. Dans E. P. Fiszler, (2004), *How teachers learn best. An ongoing professional development model*. Lanham, ScareEducation
- Loeb, S., Darling-Hammond, L. et Luczak, J. (2005). How teaching conditions predict teacher turnover in California schools. Dans T. Karsenti et S. Collin (2009), *L'autre décrochage scolaire. Formation et profession*, mars 2009, 2-6.
- Loucks-Horsley, S., Stiles, K. et Hewson, P. (1996). Principles of effective professional development for mathematics and sciences education: A synthesis of standards. *National Institute for Science Education*, University of Wisconsin-Madison, 1(10),1-6.
- Marcel, J.F. (2006). *Apprendre des autres, processus vicariants et développement professionnel de l'enseignant*. Communication 7<sup>e</sup> colloque européen sur l'auto-formation « Faciliter les apprentissages autonomes », Auzeville.
- Martin, M.C., Loof, O. et Nault, T. (1994). La gestion de classe pour débutants. *Dimensions*, 15(3), 5-7.
- Martineau, S. et Presseau, A. (2003). *Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle*. Brock Education, 12(2).
- Martineau, S. et Vallerand, A.-M. (2006). Chronique sur l'insertion professionnelle en enseignement : Que peuvent faire les directions d'école pour favoriser l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants? *Formation et Profession*, octobre,43-48.
- Martineau, S. et Ndoreroaho, J.P. (2006). *Une problématique des débuts de la carrière en enseignement*, 17 pages.

- Martineau, S. et Bergevin, C. (2008). *Recherche en lien avec le programme d'insertion professionnelle d'une commission scolaire québécoise (2006-2007)*. UQTR, mai 2008.
- Martineau, S. et Messier-Newman, K. (2010). *Le mentorat comme dispositif de soutien à l'entrée dans la carrière enseignante*. UQTR, CRIFPE.
- Marzano, R.J., D.J. Pickering and Pollock, J.E. (2001). *Classroom instruction that works. Research-based strategies for increasing student achievement*. Alexandria: Association for supervision and curriculum development, VI.
- Marzano, R.J. (2003). *What works in schools : translating research into action*. Alexandria : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Masselter, G. (2004). *La formation continue des enseignants du préscolaire et du primaire*. Luxembourg : Ministère de l'Éducation nationale de la formation professionnelle et des sports, p. 14.
- Maulding, C. (2002). Mississippi teacher induction program: an investigation of effective strategies. Dans Ndoreroaho, J.-P. et S. Martineau (2006). *Une problématique des débuts de la carrière en enseignement*. Trois-Rivières, UQTR, 17 p.
- McCombs, B. L. et Pope, J. E. (2000). *Motiver ses élèves, donner le goût d'apprendre*. Paris, De Boeck.
- McLaughlin, M.W. (1994). *Strategic sites for teacher's professional development*. Dans Grimmer et Neufeld, J. (eds.). *Teacher development and the struggle for authenticity*. New-York : Teacher College Press.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1999). *Orientation pour la formation continue du personnel enseignant : choisir plutôt que subir le changement*. Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2002). *Agir autrement pour la réussite de élèves du secondaire en milieu défavorisé*. Gouvernement du Québec, p.3.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2003). *Pour améliorer les pratiques éducatives : des données d'enquête sur les jeunes*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2003). *Le plaisir de réussir se construit avec mon entourage, Programme d'intervention pour favoriser la réussite scolaire dans les milieux défavorisés*, Gouvernement du Québec, Février 2003.

- Ministère de l'Éducation du Québec et Service des études économiques et démographiques (2004). *Surplus ou pénurie de personnel enseignant qualifié au Québec : situation actuelle et perspectives à court et moyen terme pour le secteur francophone*.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005). *Ce qui définit « le changement » préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire*. Québec, Qc : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005). *La réussite scolaire des garçons et des filles – L'influence du milieu socioéconomique*, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009). *Les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage : évolution des effectifs et cheminement scolaire à l'école publique*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2010). *Caractéristiques des enseignants sur l'île de Montréal en 2008-2009*. Québec, Qc : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (2009). *Rapport statistique sur la clientèle des programmes d'assistance sociale*. Gouvernement du Québec.
- Molner, K. L. (2004). Why induction matters, *Journal of Teacher Education*, 55(5) 438-448. Dans Bergevin, C. Et S. Martineau (2007). *Le mentorat*. Laboratoire d'analyse de l'insertion professionnelle en enseignement. UQTR.
- Morgan, M. et Kritsonis, W.A. (2008). A national focus : The recruitment, the retention, and development of quality teachers in hard-to-staff schools. *National Journal for publishing and mentoring doctoral student research*, 5(1), 1-7.
- Mukamurera, J. (1998). *L'insertion professionnelle des jeunes enseignants au Québec*. Thèse de doctorat. Québec : Université Laval.
- Mukamurera, J., Bourque, J. et Gingras, C. (2008). Portraits et défis de l'insertion professionnelle en enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, C. Gervais et S. Martineau (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire: une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 49-72). Québec, Éditions OCDE.
- Mundry, S. (2005). *What experience has taught us about professional development facility mathematics and science reform: lessons learned*. Washington, The Eisenhower Mathematics and Science Consortia and clearing house network.

- Myre-Bisaillon, J. et Theis, L. (2006). *Le soutien à l'enseignement dans une perspective didactique*. Rapport, p. 4-11.
- National Commission on Teaching and America's Future (1996). *What Matters Most. New York, Teaching for America's Future*.
- National Education Association (NEA) (2007). *Take a look at today's teachers*. Retrieved November 6. Website: <http://nea.org/edstats/07todaysteachers.html>
- Nault, G. (2008). S'insérer grâce à une communauté de pratique en ligne: une avenue prometteuse pour le développement professionnel des enseignants novices. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, C. Gervais et S. Martineau (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire: une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 49-72). Québec : Éditions OCDE.
- Nault, T. (1993). Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Montréal, Université de Montréal.
- Nault, T. (1999). Écllosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe (139-159). Dans J.C. Héту, M. Lavoie, et S. Baillauquès (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* Bruxelles, De Boeck.
- Ndoreroaho, J.-P. et S. Martineau (2006). *Une problématique des débuts de la carrière en enseignement*. Trois-Rivières, UQTR, [en ligne], téléaccessible à partir du: [http://www.insertion.qc.ca/cnipe\\_2/spip.php?article104](http://www.insertion.qc.ca/cnipe_2/spip.php?article104)
- Neale, D. et Johnson, V.G (1994). Changes in elementary teachers' theories of classroom management and control after on year : two cases. Communication présentée dans le cadre du congrès annuel de l'*American Educational Research Association*. New-Orleans.
- Ninacs, W.A. (1996). *Le service social et la pauvreté : de la redistribution des ressources à leur contrôle?* Québec, Université Laval, École de service social, Laboratoire de recherche en service social, 71 p.
- Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (2003). *Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : grandir dans la profession*. Ontario College Teachers, 10-11.
- Ouellet, M.-C. et Archambault, J. (2009). L'intégration des nouveaux enseignants : une approche pour favoriser l'insertion et encadrer l'enseignement. *Vie pédagogique*, 152, 8 p.

- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (2001a). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris, ESF
- Perrenoud, P. (2001b). Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation ? *Cahiers Pédagogiques*, janvier, n° 390, 42-45.
- Portelance, L., Mukamurera, J. Martineau, S. et Gervais, C. (dir.) (2008). *L'insertion dans le milieu scolaire : Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. Québec, Presses de l'Université Laval.
- Riopel, M.-C. (2006), *Apprendre à enseigner : Une identité professionnelle à Développer*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Robitaille, M. (2007). Quand un dispositif de développement professionnel sur l'apprentissage coopératif devient un lieu de régulations entre pairs, dans Allal, L. et L. Mottier Lopez (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles : de boeck, p. 171-189.
- Royer (2005). Comme un caméléon sur une jupe écossaise où comment enseigner à des jeunes difficiles sans s'épuiser. Québec, École et comportement.
- Royer, É. (2006). *Le chuchotement de Galilée*. Québec, Corporation école et comportement.
- Sanders, W. (1996). *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement*. Dans H. Wong (2004). Induction programs that keep new teachers teaching and improving. *NASSP Bulletin*, 88(638), 41-58.
- Savoie-Zajc, L. et Dolbec, A. (1997). Implantation d'une culture de formation continue; une formation pour les directeurs et directrices d'école. Dans L.P. Boucher et M. L'Hostie (dir.), *Le développement professionnel continu en éducation* (p. 87-102). Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. et Lanaris, C. (2005). Regards et réflexions d'une communauté face au problème de l'abandon scolaire : Le cas d'une recherche dans une école secondaire de l'Outaouais. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 297-316.
- Saphier, J. (2005). *How to have good schools for all our children, not just for some*. Research for better teaching. Acton, Research for better teaching.
- Schön, D. A. (1987). Educating the reflexive practionner. Dans L.P. Boucher et M. L'Hostie (dir.), *Le développement professionnel continu en éducation, nouvelles Pratiques*, 103-122. Québec, Presses de l'Université du Québec.

- Schön, D.A. (1991). *The reflexive turn : Case studies in and on educational practice*. New-York, Teachers College Press.
- Schön, D. A. (1994). Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Montréal, Les éditions Logiques.
- Scruggs, T. E. et Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59-74.
- Semmel, M. I., Abernathy, T. V., Butera, G. et Lesar, S. (1991). Teacher perceptions of the Regular Education Initiative. *Exceptional Children*, 58, 9-24.
- Senge, P. (1990). The fifth discipline. Dans L.P. Boucher et M. L'Hostie (dir.), *Le développement professionnel continu en éducation* 87-102. Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Shaha, S.H., Lewis, V.K., O'Donnell, T.J. et Brown, D. (2004). *Evaluating professional development: An approach to verifying program impact on teacher and students*. Journal of research professional learning, avril 2005, 1-11.
- Showers, B. et Joyce, B. (1996). The evolution of peer coaching. *Educational leadership*, 53(6), p. 12-17.
- Smith, T. et Rowley, K. J. (2005). Enhancing commitment or tightening control: The function of teacher professional development in an era of accountability. *Educational policy*, 19(1), 126-154.
- Sparks, D. et Hirsh, S. (1997). *A new vision for staff development*. Dans M.B. Haslam et C.P. Seremet (2001). *Strategies for improving professional development : a guide for school districts*, volume 4.
- Sparks, D. et Loucks-Horsley, S. (1989). *Five models of staff development*. Journal of staff development. 10(4).
- Solar, C. (2001). Une place au soleil pour les formateurs d'adultes : une suite sans variation, formatrices et formateurs d'adultes : identités professionnelles, pratiques et conditions de travail. Dans Voyer, B. (dir.), *Cahiers scientifiques de l'ACFAS*, 73-94, 2002.
- Statistique Canada (2001). Recensement Canada. Document téléaccessible < <http://www12.statcan.ca>
- St-Jacques, M.-C., Turcotte, D., Drapeau, S. et Cloutier, R. (2004). *Séparation, monoparentalité et recomposition familiale. Bilan d'une réalité complexe et pistes d'action*. Québec, Presses de l'Université Laval.

- Sylla, N. et De Vos, L. (2010). Dispositifs de pratique réflexive en formation initiale et continuée : un pas vers le développement professionnel des enseignant(e)s de biologie du secondaire. Dans C. Couture et L. Dionne (dir.), *La formation et le développement professionnel des enseignants en sciences, technologie et mathématiques* (p. 277-310). Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.
- Turcotte, L., Bélanger, J., Roy, G., Bowen, F. et Janosz, M. (2010). *La mise en œuvre de la Stratégie d'intervention agir autrement au sein des écoles*. Volume 1 du rapport d'évaluation de la Stratégie d'intervention Agir autrement, sous la direction de M. Janosz.
- Turgeon-Krawczuk, F., Bergeron, L., Berthiaume, C. et Lachance, J. (1995). *Caractéristiques des familles à faible revenu chez les enfants de 6 à 11 ans fréquentant des écoles de l'Île de Montréal et la province de Québec*. Montréal : Conseil scolaire de l'île de Montréal, 161p.
- Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.
- Vallerand, A.C. et Martineau, S. (2006). *Rôle de la direction quand à l'insertion professionnelle*. Université du Québec à Trois-Rivières, Laboratoire d'analyse de l'insertion professionnelle en enseignement.
- Vallerand, A.C., Martineau, S. et Bergevin, C. (2006). *Portrait de la situation de la recherche sur l'insertion professionnelle en enseignement*, Communication présentée dans le cadre du colloque de l'ACFAS, Montréal, 2006.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of educational Research*, 54(2), 143-178.
- Veenman, S. (1987). *On becoming a teacher: An analysis of initial training*. Conference on education of the world Basque congress, 13-17 octobre, Bilbao.
- Vitaro, F. et Gagon, C. (dir.) (2000). *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents Tome II*. Montréal, Presses de l'Université du Québec.
- Vonk, J.H.C. (1995). Mentoring student and beginning teachers, An essay-review of *Issues on mentoring and Understanding Mentoring, Teaching & Teacher education*, 11(5), 531-537.

- Waxman, H. C. et Huang, S. Y. L. (1997). Classroom instruction and learning environment differences between effective and ineffective urban elementary school for african american students. *Urban Education*, 32(1), 7-44.
- Wells, G. (1993). Working with teacher in the zone of proximal development: Action research on the learning and teaching of science. Ontario Institute for studies in Education.
- Weva, K. W. (1999). Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : responsabilité de l'administration scolaire (187-208). Dans J.C. Hétu, M. Lavoie et S. Baillauquès (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* Bruxelles : De Boeck.
- Wong, H.K. (2001). Mentoring can-t do it all. Dans Wong, H. (2004), Induction programs that keep new teachers teaching and improving. *NASSP Bulletin*, 88(638), 41-58.
- Wong, H. K. (2002). Induction: The best form of professional development. *Educational Leadership*, 59(6), 52-54.
- Wong, K. et Nicotera, A. (2003). *Enhancing teacher quality: peer coaching as a professional development strategy*. Vanderbilt University
- Wong, H. K. (2004). *Induction programs that keep new teachers teaching and improving*. *NASSP Bulletin*, 88 (638), 41-58.
- Yamhill, S. et McLean, G.N. (2001). Theories supporting transfer of training. *Human resource development quarterly*, 12(2), 195-208.