
SOMMAIRE EXÉCUTIF

L'état de l'apprentissage professionnel des éducateurs au Canada



learningforward
THE PROFESSIONAL LEARNING ASSOCIATION



Carol Campbell, Pamela Osmond-Johnson, Brenton Faubert, Kenneth Zeichner, et Audrey Hobbs-Johnson, avec Sherri Brown, Paula DaCosta, Anne Hales, Larry Kuehn, Jacqueline Sohn et Karen Steffensen



Learning Forward

504, rue Locust Sud
Oxford (OH) 45056

Téléphone : 800-727-7288
Télécopieur : 513-523-0638

Courriel : office@learningforward.org
www.learningforward.org

Auteurs et affiliations



University
of Regina



W
UNIVERSITY of
WASHINGTON

Carol Campbell, Ontario Institute for Studies in Education (OISE),
University of Toronto

Pamela Osmond-Johnson, University of Regina

Brenton Faubert, University of Western Ontario

Kenneth Zeichner, University of Washington

et

Audrey Hobbs-Johnson, Learning Forward British Columbia

avec

Sherri Brown, British Columbia Teachers' Federation (BCTF)

Paula DaCosta, Ontario Institute for Studies in Education (OISE),
University of Toronto

Anne Hales, British Columbia Teachers' Federation (BCTF)

Larry Kuehn, British Columbia Teachers' Federation (BCTF)

Jacqueline Sohn, Ontario Institute for Studies in Education (OISE),
University of Toronto

Karen Steffensen, Learning Forward British Columbia

Éditeur : Tracy Crow

Graphiste : David McCoy

Crédits photographiques : Getty Images et TeachOntario

Citation pour cette oeuvre :

Campbell, C., Osmond-Johnson, P., Faubert, B., Zeichner, K., & Hobbs-Johnson, A. (with Brown, S., DaCosta, P., Hales, A., Kuehn, L., Sohn, J., & Steffensen, K.). (2016). *L'état de l'apprentissage professionnel des éducatrices au Canada*. Oxford, OH: Learning Forward.

©Learning Forward, 2016. Tous droits de reproduction réservés.

Ces œuvres sont protégées par le droit d'auteur. Les personnes qui téléchargent ce document peuvent faire jusqu'à 30 copies de ce dernier à utiliser à des fins d'instruction ou de plaidoyer pourvu que la source du document et de l'éditeur soit citée correctement. Les demandes d'autorisation de reproduction de ce document ou d'extraits de ce dernier pour d'autres fins que celles qui sont susmentionnées doivent être soumises à Christy Colclasure par télécopieur (513-523-0638) ou par courriel (christy.colclasure@learningforward.org). Consultez la politique d'autorisation de reproduction à www.learningforward.org/publications/permissions-policy.

Trouvez d'autres publications concernant cette étude à www.learningforward.org/Canadastudy.



L'état de l'apprentissage professionnel des éducateurs au Canada :

SOMMAIRE EXÉCUTIF

Introduction

Globalement, l'attention est portée sur l'identification de pays qui atteignent des résultats éducationnels plus élevés et la compréhension de leurs politiques et pratiques éducationnelles qui, peut-être, contribuent à leurs succès. En même temps, il y a eu plus d'attention portée sur l'importance de la formation des enseignants et de l'enseignement comme élément crucial dans l'appui de l'apprentissage des élèves et de leur rendement. Le Canada a été reconnu dans les évaluations internationales, les indicateurs et les recherches comme un pays atteignant une performance éducationnelle élevée, et il y a de l'intérêt, au sein du pays et internationalement, à connaître les approches concernant l'apprentissage professionnel des éducateurs au Canada. Par contre, puisque le système éducatif est la responsabilité de 10 provinces et trois territoires, il y a peu de données et d'études pancanadiennes disponibles pour l'examen de l'apprentissage professionnel des enseignants à travers le Canada. Cette étude cherche à combler les lacunes quant aux études disponibles en examinant « l'état courant de l'apprentissage professionnel des éducateurs au Canada ».



Pourquoi est-ce que l'étude de l'état de l'apprentissage professionnel des éducateurs est nécessaire et importante?

Si nous ne mettons pas en relief les voix et expériences canadiennes, beaucoup du débat international continuera à être informé par des faits générés à l'extérieur du Canada. Par contre, ce débat international a une influence considérable sur les politiques éducationnelles en voie de développement et d'adaptation au Canada. L'objectif de l'étude *L'état de l'apprentissage professionnel des éducateurs au Canada* est donc d'examiner, de comprendre et de profiler l'apprentissage professionnel à travers le Canada.

L'intention n'est pas de chercher à créer une approche uniforme à travers le Canada, mais plutôt l'opposé. L'objectif est de comprendre, mettre en valeur, apprécier et respecter la riche mosaïque d'expériences et de diversité d'approches éducationnelles et de résultats d'apprentissage professionnel parmi et à travers les provinces et les territoires. Quoique chaque province et territoire est différent(e), nous avons aussi déterminé qu'il y a des leçons à apprendre, des occasions à collaborer et à co-apprendre de différentes approches ou d'approches similaires d'apprentissage professionnel. Nous souhaitons que ce rapport stimule davantage le dialogue et les actions collaboratifs.

L'état de l'apprentissage professionnel des éducateurs au Canada : Questions et méthodes de recherche

SOUS-QUESTIONS CLÉS TRAITÉES DANS CETTE ÉTUDE :

- 1** Pour quelle raison est-ce que l'étude de l'état de l'apprentissage professionnel des éducateurs est nécessaire et importante?
- 2** Qu'indiquent la recherche existante et les données internationales, nationales et provinciales/territoriales au sujet de la nature, des expériences et de la qualité de l'apprentissage professionnel au Canada?
- 3** Qu'est-ce qui peut être constaté au sujet des expériences des éducateurs quant à leur engagement dans l'apprentissage professionnel? Quels avantages et défis, et quelles pratiques promettantes potentielles peuvent être constatés des expériences des éducateurs concernant l'apprentissage professionnel?
- 4** Comment est-ce que les dirigeants d'école et du système éducatif facilitent et s'engagent à l'apprentissage professionnel au sein des écoles et pour les enseignants?
- 5** Quelles sont les conditions (politiques, ressources, capacité) qui facilitent l'appui des meilleures pratiques, basées sur la recherche, pour l'apprentissage professionnel?
- 6** Quelles implications ressortent de cette étude pour avancer davantage et améliorer l'état de l'apprentissage professionnel des éducateurs au Canada?

L'équipe de chercheurs a fait une revue des recherches pédagogiques littéraires concernant l'apprentissage professionnel et des documents publics disponibles aux provinces et territoires canadiens et aux sources pancanadiennes.

Un groupe consultatif national a été formé et sollicité de fournir des recherches, données, documents et exemples pertinents de pratiques promettantes.

En collaboration avec la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, des discussions en groupe, conférences téléphoniques et demandes de ressources additionnelles d'organismes d'enseignants des provinces et territoires du Canada ont été faites.

Une nouvelle recherche empirique a été effectuée par l'entremise d'études approfondies en Alberta, Colombie-Britannique et Ontario, en plus de l'administration de sondages au Nouveau-Brunswick et de la tenue de discussions en groupe au Manitoba.

Tableau 1 : Caractéristiques de l'apprentissage professionnel et constatations clés de l'étude de *L'état de l'apprentissage professionnel des éducateurs au Canada*

Composantes clés et caractéristiques de l'apprentissage professionnel efficace discernées lors de la revue de recherches littéraires		Constatations clés de l'étude de l'apprentissage professionnel des éducateurs au Canada
Contenu de qualité	Basé sur les preuves	Les preuves, enquêtes et jugements professionnels informent les politiques et pratiques d'apprentissage professionnel.
	Thématique et connaissance du contenu pédagogique	Le domaine prioritaire identifié par les enseignants concernant le développement de leurs connaissances et pratiques est comment pourvoir aux besoins des diverses appreneurs.
	Une concentration sur les résultats des élèves	Une concentration sur une vaste gamme de résultats d'apprentissage de la part d'élèves et de professionnels est importante.
	Un équilibre de la voix et de la cohérence systémique de l'enseignant	L'équilibre approprié entre le perfectionnement professionnel des enseignants géré par le système et celui qui est autogéré est complexe et contesté.
Conception et mise en œuvre de l'apprentissage	Apprentissage actif et variable	Il n'existe pas une approche universelle à l'apprentissage professionnel; les enseignants s'engagent à de multiples occasions d'apprentissage professionnel et d'enquête avec différenciation pour pourvoir à leurs besoins professionnels.
	Expériences d'apprentissage collaboratives	Les expériences d'apprentissage collaboratives sont hautement valorisées et répandues dans les écoles et parmi les réseaux professionnels.
	Apprentissage intégré au travail	Les enseignants valorisent l'apprentissage professionnel qui est pertinent et pratique pour leur travail; l'apprentissage <i>intégré au travail</i> ne devrait pas avoir lieu exclusivement à l'école, car des occasions pour s'engager avec ses collègues et des occasions d'apprentissage sont aussi importantes.
Appui et viabilité	Durée continue	Le temps pour l'apprentissage professionnel soutenu et cumulatif qui est intégré dans la vie de travail des éducateurs exige l'attention.
	Ressources	Les variations inévitables d'accès au financement pour des occasions de perfectionnement professionnel choisies par les enseignants sont problématiques.
	Direction soutenant et engagée	Le système et les dirigeants scolaires ont un rôle important dans l'appui de l'apprentissage professionnel des enseignants et pour eux-mêmes.

Quelles sont les constatations relevées par l'étude de l'apprentissage professionnel des éducateurs au Canada?

L'étude a commencé par une revue extensive de la littérature de recherche qui a abouti à l'identification de trois composantes clés et 10 caractéristiques d'apprentissage professionnel efficace (voir le tableau 1). Ces caractéristiques partagent des similarités avec les *Normes d'apprentissage professionnel* de Learning Forward (2011) qui sont les communautés d'apprentissage, les ressources, les conceptions d'apprentissage, la direction, les données, la mise en œuvre et les résultats. Telles qu'elles sont résumées au tableau 1, les constatations de cette étude au Canada sont largement conformes aux caractéristiques d'apprentissage professionnel efficace

ressorties de la revue de la recherche. Il y a plusieurs points de communs entre les politiques, pratiques, défis et contentions courants au Canada et les débats et développements de l'apprentissage professionnel des éducateurs à l'échelle internationale. Par contre, l'étude a aussi identifié des différences dans la conception et l'application des caractéristiques de l'apprentissage professionnel efficace au Canada. Des fois, ces différences reflètent les détails de la mise en œuvre parmi et à travers les contextes locaux et pour subvenir aux besoins des professionnels et des élèves. Par contre, ces différences peuvent excéder les nuances mineures ou adaptations pour indiquer des différences importantes dans la conception sous-jacente des objectifs, pratiques et résultats escomptés de l'apprentissage professionnel au Canada. Les caractéristiques clés sont résumées dans les sections suivantes de l'étude de *L'état de l'apprentissage professionnel des éducateurs au Canada*.

Les preuves, les enquêtes et les jugements professionnels guident les politiques et pratiques d'apprentissage professionnel.

Des exemples d'approches d'apprentissage professionnel appuyées par des preuves existent à toutes les échelons du système éducationnel au Canada. Les ministères/départements provinciaux et organismes professionnels ont participé à des revues de l'apprentissage professionnel et des analyses de besoins pour guider leurs approches au perfectionnement professionnel.

Par exemple, suivant la revue à fond de l'apprentissage professionnel à l'Île-du-Prince-Édouard, le gouvernement a publié le Rapport sur l'apprentissage professionnel précisant une vision renouvelée de l'apprentissage professionnel axée sur sept principes d'apprentissage professionnel efficace : intégré à la pratique; ancré dans la recherche; collaboratif; axé sur des données probantes; continu et soutenu; responsabilité individuelle et collective; apprentissage de l'élève.

« **Quoique les données soient utilisées abondamment, elles n'orientent pas à elles seules les décisions. Plutôt, un processus professionnel d'enquête et de jugement est important pour recueillir une gamme de preuves et d'expertise.** »

En Ontario, une table de travail sur le perfectionnement des enseignants – comprenant des participants du Ministère de l'Éducation et d'organismes professionnels en éducation – a commandé une revue de la recherche de l'apprentissage professionnel et du perfectionnement des enseignants et a considéré une analyse des besoins effectuée par la Fédération des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, et recommande cinq caractéristiques pour la conception et la provision d'occasions d'apprentissage professionnel pour les enseignants de l'Ontario : cohérent; attentif aux styles d'apprentissage des adultes; axé sur les objectifs; soutenable; appuyé par des données probantes.

Des données probantes sont aussi considérées pour identifier les besoins d'apprentissage professionnel. Par exemple, un cycle de perfectionnement professionnel développé par l'Alberta Teachers' Association, le Ministère de l'Éducation de l'Alberta, l'Alberta Regional Professional Development Consortia, l'Alberta School Boards Association, le College of Alberta School Superintendents et les universités de l'Alberta commence en menant une analyse du milieu et des besoins des participants.

Parmi les études de cas menées pour cette étude, il y avait des exemples de districts scolaires et d'écoles participant à des processus d'analyse de besoins, d'évaluation du travail et de l'apprentissage des élèves, et d'identification des besoins professionnels, et à la recherche et à l'enquête pour informer leurs priorités d'apprentissage professionnel. En Alberta, par exemple, les écoles publiques de Fort McMurray ont incorporé l'apprentissage professionnel les vendredis (APVs) dans leur calendrier du district scolaire, soit 14 pleines journées lors desquelles les enseignants se rassemblaient pour réseauter sur les problèmes concernant la pratique, y compris la revue des données des élèves et un processus d'enquête et de jugement professionnel. Un deuxième exemple citait la commission scolaire du District scolaire de Simcoe County (SCDSB) en Ontario qui avait fait le changement à des programmes d'apprentissage scolaire (plutôt que des programmes d'amélioration scolaire) qui comprenaient une auto-évaluation scolaire, les rétroactions des enseignants et élèves, et un alignement des objectifs du district.

Des preuves provenant de la recherche et d'une gamme de données sont utilisées pour guider les politiques provinciales, les processus de perfectionnement professionnel, et les domaines d'intervention dans les provinces, territoires, districts et écoles. Quoique les données soient utilisées abondamment, elles n'orientent pas à elles seules les décisions. Plutôt, un processus professionnel d'enquête et de jugement est important pour recueillir une gamme de preuves et d'expertise.

Le domaine prioritaire identifié par les enseignants concernant le développement de leurs connaissances et pratiques est comment répondre aux besoins des divers apprenants.

Dans un sondage mené au Nouveau-Brunswick pour cette étude, « appuyer divers besoins des apprenants » était le domaine identifié comme nécessitant le plus de perfectionnement professionnel (56 % des répondants). À travers les résultats de l'étude de cas, les enseignants cherchaient du perfectionnement professionnel pour les outiller afin qu'ils puissent appuyer tous les apprenants, avec un accent sur la diversité, l'inclusion, l'équité et la pauvreté. Il y a un besoin spécifique d'enrichir les connaissances et la compréhension des peuples autochtones chez les enseignants; ce besoin est aussi une priorité pour satisfaire aux recommandations de la Commission de vérité et réconciliation du Canada. Une attention portée sur l'apprentissage professionnel approprié est requise : dans un sondage mené par la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, la majorité des enseignants (63 %) ont indiqué qu'ils étaient les plus satisfaits avec des approches d'apprentissage professionnel qui incluent les enseignements culturels et des visites scolaires par un aîné/gardien du savoir (FCE, 2015).

La connaissance du contenu spécifique aux matières demeure toujours importante. Le niveau de besoin, toutefois, varie en fonction de l'individu, l'étape de sa carrière, le panel scolaire et les systèmes scolaires. Dans un sondage pancanadien, 50 % des nouveaux enseignants ont indiqué qu'ils étaient préparés au début de leur carrière; 66 % d'enseignants au niveau élémentaire estimerait probablement que le perfectionnement professionnel serait une occasion d'enrichir leurs connaissances des matières, à comparer à 50 % des enseignants au niveau secondaire (Kamanzi, Riope et Lessard, 2007). Dans le sondage mené au Nouveau-Brunswick pour cette étude, 36 % des répondants ont identifié que le « contenu des matières » était le domaine nécessitant le plus de perfectionnement professionnel chez les enseignants; tandis que 34 % des répondants ont identifié que ce domaine nécessitait le moins de perfectionnement professionnel.

Partout au Canada, l'accessibilité au perfectionnement professionnel spécifique aux matières varie. Par

exemple, dans le Programme pancanadien d'évaluation (PPCE), la participation des enseignants à des journées de perfectionnement professionnel dans le domaine des sciences varie de 23 % des répondants au sondage dans les écoles anglophones à la Colombie-Britannique participant à neuf jours ou plus jusqu'à 65 % des répondants dans les écoles francophones au Manitoba et en Ontario ne participant pas à aucune journée de perfectionnement professionnel relié aux sciences (O'Grady et Houme, 2014). Le besoin de perfectionnement professionnel sur les matières et la pédagogie est aussi affecté par les changements aux programmes d'études; par exemple, l'introduction d'un nouveau programme d'études en Colombie-Britannique a occasionné l'établissement de journées provinciales pour les programmes d'études, et ce, en partenariat avec le Ministère de l'Éducation, la British Columbia Teachers' Federation, la British Columbia School Superintendents' Association et la British Columbia Principals' and Vice-Principals' Association. L'introduction du codage et de la pensée computationnelle pour tous les élèves de la maternelle à la 12^e année, en particulier, veut dire que les enseignants en Colombie-Britannique ont besoin du perfectionnement professionnel pour acquérir de nouvelles connaissances en technologie.

De façon globale, les besoins d'apprentissage professionnel prioritaires des enseignants sont les connaissances, habiletés et pratiques pour appuyer les divers besoins des apprenants. Ceci comprend un accent sur le perfectionnement en pédagogie, matières, programmes d'études, technologie et connaissances culturelles liées aux besoins des élèves et aux changements éducationnels, sociaux et politiques sur une plus grande échelle.

Une concentration sur une vaste gamme de résultats d'apprentissage de la part d'élèves et de professionnels est importante.

La concentration sur les résultats des élèves est considérée comme importante au contenu et à l'intention des bienfaits de l'apprentissage professionnel au Canada. Dans le sondage du Nouveau-Brunswick, les enseignants ont été appelés à identifier leurs besoins professionnels prioritaires liés aux 10 principes d'apprentissage professionnel efficace identifiés dans

la revue de la recherche (tableau 1); la majorité des répondants (56 %) ont choisi une concentration sur les résultats des élèves comme priorité principale.

L'apprentissage professionnel concentré sur l'amélioration des résultats des élèves peut profiter à l'amélioration des résultats et à la réduction de lacunes en performance.

Par exemple, en Colombie-Britannique, l'initiative Changing Results for Young Readers (CR4YR) a été mise en œuvre comme un projet d'enquête collaboratif voulant accroître le nombre d'enfants-lecteurs engagés et florissants. Les districts et enseignants participants ont eu accès à une variété d'occasions de réseautage, à des ressources partagées par l'intermédiaire de facilitateurs et de défenseurs de la lecture précoce, et ont participé à un dialogue continu. Pour évaluer l'impact du CR4YR, les enseignants ont suivi les progrès d'un enfant de chaque classe participant au projet, de novembre 2014 à mai 2015 inclusivement. L'analyse de 311 dossiers complets de cas a indiqué que 96 % des élèves vulnérables choisis pour l'étude de cas ont démontré une amélioration dans la lecture pour compréhension. De plus, il y avait des réductions substantielles des lacunes de performance en lecture chez les élèves : plus de 60 % des élèves ont avancé par plus d'une année durant les 8 mois du projet.

Tandis qu'une concentration sur les résultats de l'apprentissage des élèves est importante, les constatations de l'étude effectuée au Canada indiquent aussi qu'il y a une inquiétude que le rendement des élèves soit interprété de façon étroite, primordialement sur l'évaluation des normes et des résultats de tests; il est important de concentrer et de développer, aussi, chez les élèves l'apprentissage sur une gamme plus large et le bien-être en plus de processus et de résultats équitables. Par exemple, dans le CR4YR, les enseignants étaient plus

aptes à se concentrer sur l'accroissement de la confiance de l'élève (75 %), suivi par la responsabilisation et la motivation (72 %).

De plus, les processus et résultats liés à l'efficacité, l'apprentissage, les pratiques et le bien-être des professionnels sont considérés comme centraux au contenu et à la conception de l'apprentissage professionnel au Canada. Par exemple, dans le CR4YR, les bienfaits à la confiance des enseignants, à leur engagement dans la collaboration professionnelle et à l'enquête ont été déterminés, en plus des bienfaits à l'égard de leur compréhension de l'alphabétisation, de l'utilisation d'une gamme de stratégies instructives et de leur capacité d'engager les élèves dans la joie de la lecture. Comparativement, l'Enquête collaborative pour l'apprentissage des mathématiques (ECA-M) en Ontario a reconnu le besoin d'appuyer les changements dans l'efficacité, les croyances et les pratiques des enseignants avant d'améliorer l'efficacité, les attentes et les résultats en mathématiques des élèves. L'importance des besoins d'apprentissage et des résultats des professionnels est un élément clé de conventions collectives des associations d'enseignants partout au Canada.

En gros, les constatations de l'étude indiquent que de valoriser, respecter et promouvoir une gamme de résultats de la part des professionnels et des élèves est important au Canada. Le rendement des élèves est important; par contre, les résultats ne comprennent pas seulement les résultats de tests. Généralement, le contenu de l'apprentissage professionnel doit développer chez les enseignants l'efficacité, les connaissances et les pratiques afin d'appuyer l'efficacité, l'engagement, l'apprentissage et l'équité des résultats chez les élèves.



L'équilibre approprié entre le perfectionnement professionnel des enseignants géré par le système et celui qui est autogéré est complexe et contesté.

Pour les enseignants, l'équilibre entre le perfectionnement professionnel géré par le système et celui qui est autogéré était le thème le plus prévalent et contentieux des constatations de l'étude. En pratique, les enseignants sont engagés aussi bien au perfectionnement professionnel offert et exigé par leur école qu'à celui offert par le district ou l'ensemble du système éducatif, et aussi à l'apprentissage professionnel autogéré. En Saskatchewan, par exemple, 95 % des enseignants ont indiqué avoir participé au perfectionnement professionnel géré par l'employeur et 79 % ont indiqué avoir participé au perfectionnement professionnel géré par l'enseignant (Saskatchewan Teachers' Federation, 2013). Généralement, un équilibre entre le perfectionnement professionnel lié aux objectifs globaux du système et aussi à l'apprentissage professionnel visant les besoins particuliers des enseignants est considéré comme important et peut être reflété dans les programmes de perfectionnement professionnel et de performance des enseignants. Par exemple, la division scolaire Black Gold, en coopération avec une succursale locale de l'Alberta Teachers' Association, a développé un encadrement de l'apprentissage professionnel qui combine le perfectionnement professionnel divisionnaire, scolaire et celui géré par l'enseignant sur huit jours répartis à travers l'année scolaire.

Des questions et préoccupations au sujet de la capacité des enseignants de pouvoir exercer leur jugement professionnel concernant leurs besoins d'apprentissage et être autonome quant à la sélection et à la direction de leur apprentissage professionnel ont été identifiées. Lors d'un sondage pancanadien, la majorité des enseignants ont répondu qu'ils avaient un peu d'autorité quant à la prise de décision au sujet de leur perfectionnement professionnel (55,5 %), mais la majorité a perçu que cette autonomie a diminué et s'est détériorée lors des cinq dernières années (53,3 %) (FCE, 2014). La réponse à la question « Comment est-ce que votre autonomie quant à la sélection de votre perfectionnement professionnel a changé lors des cinq dernières années? » dans le sondage effectué au Nouveau-Brunswick : 36 % des répondants ont indiqué

qu'ils ont moins d'autonomie; 34 % ont indiqué qu'ils ont plus d'autonomie; 16 % ont indiqué que leur faible niveau d'autonomie continue; et 14 % ont indiqué que leur niveau élevé d'autonomie continue. En réponse à une question connexe, 94 % des répondants ont indiqué que leur perfectionnement professionnel est exigé en partie (60 %), en majorité (28 %) ou en entier (5 %). Le perfectionnement professionnel « exigé » peut être important à l'appui des changements, priorités et objectifs du système éducatif ou des écoles; par exemple, le besoin d'apprentissage professionnel pour appuyer les réformes des programmes d'études. Par contre, il y a aussi un besoin que les enseignants aient un choix et une voix concernant les éléments de leur apprentissage professionnel. Par exemple, le Programme d'apprentissage et de leadership du personnel enseignant (PALPE) de l'Ontario appuie les enseignants de sorte qu'ils puissent autogérer leur perfectionnement professionnel et développer leurs compétences en leadership afin qu'ils puissent partager leur apprentissage professionnel et leurs pratiques. Les enseignants peuvent développer des propositions qui correspondent généralement avec les priorités de l'école, du district et de la province. Notamment, les enseignants choisissent l'aspect particulier du sujet qu'ils examineront, la façon dont ils développeront leur propre apprentissage professionnel, et la façon dont ils cogéreront l'apprentissage d'autres professionnels. Les occasions permettant aux enseignants le choix, la voix et la direction par l'entremise du PALPE sont grandement valorisées par les participants et contribuent aux améliorations du système sur une plus grande échelle et à l'apprentissage des élèves au moyen du développement de l'apprentissage professionnel et des connaissances, compétences, pratiques et ressources.

Généralement, les constatations indiquent que le perfectionnement professionnel géré par le système ou l'école peut être important quant à l'appui des priorités; par contre, ce perfectionnement doit aussi être contrebalancé avec une flexibilité pour les enseignants et les autres éducateurs afin qu'ils puissent identifier leurs besoins particuliers d'apprentissage professionnel liés à leurs élèves, écoles et contextes. Des occasions lors desquelles les enseignants peuvent gérer leur propre apprentissage et celui de leurs collègues peuvent favoriser l'apprentissage professionnel individuel et collectif et peuvent appuyer les changements de pratiques pour bénéficier l'apprentissage des élèves.

Il n'existe pas une approche universelle à l'apprentissage professionnel; les enseignants s'engagent à de multiples occasions d'apprentissage professionnel et d'enquête avec différenciation pour pourvoir à leurs besoins professionnels.

Comme leurs élèves, les enseignants ont besoin d'accéder à de multiples occasions variées pour apprendre le nouveau contenu, acquérir des perspectives et appliquer de nouvelles compréhensions. La vaste majorité des enseignants au Canada (90 % et plus) s'engagent dans l'apprentissage professionnel. Une constatation claire est qu'il n'existe pas une approche universelle à l'apprentissage professionnel au Canada et il ne devrait pas y avoir. Les enseignants sont engagés dans de multiples activités d'apprentissage professionnel varié : 80 % des répondants au sondage du Nouveau-Brunswick indiquent avoir participé à trois activités de perfectionnement professionnel ou plus durant la dernière année.

Les ateliers et les occasions d'apprentissage professionnel collaboratives sont les formes prédominantes d'activités; celles-ci sont perçues dans les sondages d'enseignants comme les formes d'apprentissage professionnel les plus bénéfiques. Il est important que les enseignants aient des occasions pour collaborer avec leurs pairs et pour s'engager dans des ateliers gérés par des enseignants, et qu'ils aient aussi accès à des occasions lors desquelles ils peuvent s'engager avec une expertise externe et des sources de perfectionnement professionnel. La différenciation quant aux besoins d'apprentissage professionnel, étapes de carrière, contextes de travail et circonstances personnelles est aussi importante.

Généralement, l'étude au Canada indique que les enseignants s'engagent dans une gamme d'activités d'apprentissage professionnel différenciées pour tenir compte de leurs besoins professionnels et processus d'enquête afin d'appuyer les besoins de leurs élèves.

Les expériences d'apprentissage collaboratives sont hautement valorisées et répandues dans les écoles et parmi les réseaux professionnels.

Les éducateurs valorisent les expériences d'apprentissage collaboratives. Des exemples d'occasions d'apprentissage professionnel collaboratif existent à tous les échelons du système éducatif au Canada – international, à travers les provinces et territoires, dans les provinces et territoires, dans et à travers les districts et écoles – et prennent plusieurs formes, de réseaux initiés par le système éducatif à des collaborations scolaires, et de communautés d'apprentissage professionnel à des communautés de pratiques et des processus d'enquête collaboratifs gérés par les enseignants.

Des réseaux peuvent être développés pour appuyer la collaboration dans les provinces et territoires. Par exemple, le *Growing Innovation in Rural Sites of Learning* est un partenariat entre l'université de la Colombie-Britannique et le Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique. De 2011 à 2016, les districts scolaires se sont engagés à 30 projets d'enquête cherchant à enrichir les relations scolaires, avec parents et communauté; l'engagement des élèves, le succès et le bien-être; et l'amélioration des pratiques des enseignants dans les domaines tels que la différenciation, l'apprentissage par enquête, l'apprentissage conscient de l'emplacement, l'évaluation et le renouveau des programmes d'études de la Colombie-Britannique.

Dans *Teachers in Action*, un projet de partenariat entre le *Memorial University of Newfoundland* et la *Hibernia Management and Development Corporation*, les objectifs sont : enrichir l'apprentissage des enseignants et les pratiques de classe dans les sciences de la maternelle à la 9^e année, la technologie, le génie et les mathématiques (*STEM*); développer chez les enfants du primaire et de l'élémentaire un niveau élevé de littératie *STEM*; créer un apprentissage professionnel modèle pour enseignants qui reflète la recherche courante sur la façon dont les gens apprennent, avec une emphase particulière sur l'éducation *STEM*; et encourager une communication et une collaboration parmi les parties prenantes à tous les niveaux de l'éducation *STEM*.

Les enseignants définissent les domaines de recherche à partir des intérêts professionnels et les besoins de la classe; ils prennent des décisions au sujet de leurs besoins professionnels; ils travaillent en équipes collaboratives scolaires; et ils s'engagent dans des cycles pour planifier, agir, observer et réfléchir.

Les organismes d'enseignants offrent des occasions pour appuyer l'apprentissage et l'enquête collaboratifs dans les écoles. Par exemple, avec des fonds provenant du Ministère de l'Éducation de l'Ontario, l'Ontario English Catholic Teachers' Association (OECTA) finance et appuie les communautés d'apprentissage collaboratif (CAC) pour faciliter les rencontres d'enseignants pour discuter de champs d'intérêts et de préoccupations mutuels concernant l'enseignement et l'apprentissage. Lors d'entrevues avec des enseignants participant aux CACs, ces derniers ont indiqué qu'ils étaient très positifs d'avoir l'occasion pour collaborer avec d'autres enseignants sur des besoins prioritaires qu'ils avaient identifiés et d'avoir le temps et l'occasion de dialoguer, enquêter et apprendre avec eux. Les enseignants participants ont expliqué que les élèves suscitent les questions ou les domaines d'enquête qui sont traités en CAC. Dépendant de la concentration particulière de la CAC, les enseignants ont indiqué avoir vu les avantages pour l'engagement, l'apprentissage et le succès des élèves; l'appui pour des élèves en particulier; et la communication avec les parents. Dans un autre exemple, réseautant à l'extérieur de leur province, l'Alberta Teachers' Association fait partenariat avec FinAl (Finland et Alberta) et NORCAN (Norvège, Alberta et Ontario) respectivement, pour rapprocher les écoles des territoires participants dans un partage et un apprentissage mutuels.

Les constatations de l'étude effectuée au Canada indiquent la valeur et l'importance d'une gamme d'occasions d'apprentissage collaboratif professionnel dans les écoles et parmi les réseaux professionnels sur une plus grande échelle. Par contre, comme discuté ci-dessous, il y a des défis en ce qui concerne le temps et les appuis pour les occasions d'apprentissage collaboratif professionnel durant la journée de travail et la vie professionnelle des éducateurs.

Les enseignants valorisent l'apprentissage professionnel qui est pertinent et pratique pour leur travail; l'apprentissage intégré au travail ne devrait pas avoir lieu exclusivement à l'école, car des occasions pour s'engager avec ses collègues et des occasions d'apprentissage sont aussi importantes.

À travers les entrevues d'études de cas, une constatation clé était l'importance d'un apprentissage professionnel pratique et pertinent aux besoins des enseignants. Lors de l'étude de cas de la Colombie-Britannique, les discussions de groupes menées avec 79 participants ont identifié la « pertinence » comme le deuxième facteur le plus important à l'apprentissage professionnel efficace (le « temps » était le premier facteur).

L'insertion et le mentorat pour les nouveaux enseignants sont une forme importante d'apprentissage professionnel pratique et pertinent. Par contre, seuls l'Ontario et les Territoires du Nord-Ouest exigent la participation des enseignants dans un programme d'insertion formel, et le Yukon exige des enseignants l'achèvement de 50 heures d'apprentissage professionnel pour recevoir leur brevet d'enseignement permanent. Les constatations des études de cas, y compris celles du Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant de l'Ontario et du *New Teacher Mentorship Project* de la Colombie-Britannique, indiquent des avantages positifs réciproques pour les mentors et les mentorés, y compris de l'appui pratique, professionnel et émotionnel.

Dans la majorité des provinces et territoires, l'insertion et le mentorat sont un processus plus informel et/ou variable. Des exemples incluent les conférences d'enseignants en début de carrière et les programmes de mentorat gérés par des organismes d'enseignants (Alberta, Manitoba, Saskatchewan, Nouveau-Brunswick, Nouvelle-Écosse) ou des programmes hybrides gérés conjointement par les commissions scolaires et les organismes professionnels, qui sont parfois financés au moins en partie par le Ministère (Colombie-Britannique, Yukon, Québec, Île-du-Prince-Édouard, Nunavut, Terre-Neuve et Labrador).

Malheureusement, les approches variables signifient que les processus d'insertion et de mentorat ne sont pas offerts dans tous les districts scolaires et dans toutes les écoles. La majorité des enseignants partout au Canada n'ont pas un mentor formel et aucun mentor n'a été mis à leur disposition. Ceci est très préoccupant et requiert une attention.

L'encadrement par un pair est une pratique d'apprentissage professionnel intégré au travail acceptée à une plus grande échelle. Généralement conçue pour faciliter l'observation de l'enseignement des pairs par les enseignants et pour donner ses rétroactions, elle peut être une pratique d'apprentissage puissante et importante. Par contre, le mentorat ou l'encadrement par un pair n'était pas une pratique généralisée parmi les constatations de l'étude effectuée au Canada. La première source de rétroactions aux enseignants était les directeurs d'école dans le cadre d'observations et d'évaluations formelles. C'est donc préoccupant que seulement 52 % des enseignants en Alberta aient indiqué que les rétroactions qu'ils ont reçues ont entraîné des changements positifs dans leurs pratiques d'enseignement (à comparer à une moyenne de 62 % des enseignants à travers 35 pays participant au Teaching and Learning International Survey (TALIS) (OCDE, 2013). Le développement continu du mentorat et de l'utilisation de rétroactions appropriés est nécessaire.

« **Les sondages d'enseignants et de directeurs d'école au Canada indiquent un total d'heures de travail hebdomadaire de 48 à 59 heures, soit un total considérablement au-delà de la moyenne de 38,44 heures par semaine indiquée à travers 35 pays participant au sondage TALIS (CDE, 2014).**

En plus de l'apprentissage professionnel intégré au travail dans les écoles, le perfectionnement professionnel peut être intégré dans l'apprentissage pertinent et pratique sans avoir lieu dans l'école ou dans la salle de classe. Les enseignants passés à l'entrevue ont commenté sur l'importance des occasions accordées aux enseignants de sortir de leur milieu scolaire et d'agrandir leurs réseaux professionnels, d'apprendre de nouvelles idées, de voir de nouvelles pratiques et d'accéder à de nouvelles ressources, par exemple, par l'entremise de conférences, d'ateliers, d'instituts, de participation

dans des organismes professionnels, de l'achèvement d'études supérieures ou de l'obtention d'autres qualifications, et de réseautage en ligne.

Généralement, les constatations de l'étude effectuée au Canada indiquent l'importance de l'apprentissage professionnel pertinent et pratique pour les enseignants. Le perfectionnement professionnel peut être intégré au travail de l'enseignant sans avoir lieu dans le milieu de travail de ce dernier. Ce qui est le plus important c'est le nouvel apprentissage et le co-apprentissage qui peuvent être intégrés aux besoins des professionnels et qui peuvent contribuer aux changements dans leurs connaissances, habilités et pratiques.

Le temps pour l'apprentissage professionnel soutenu et cumulatif qui est intégré dans la vie de travail des éducateurs exige l'attention.

Les enseignants au Canada passent une moyenne de deux heures durant la semaine de travail sur l'apprentissage professionnel. Ceci est l'équivalent d'une moyenne de 76 heures d'apprentissage professionnel durant l'année scolaire, soit une période de temps qui est considérée avoir le potentiel d'un impact soutenu de perfectionnement professionnel et d'apprentissage chez les élèves s'il est soutenu, cumulatif et de qualité. Par contre, la grande majorité des activités de perfectionnement professionnel dans lesquelles les enseignants sont engagés sont à court terme, très souvent, pour une journée ou une demie journée ou sur plusieurs jours.

À travers les études de cas, les exemples de périodes de temps d'apprentissage professionnel soutenu les plus longues s'échelonnaient sur 12 à 18 mois pour les projets d'enquête des enseignants. Il y a un grand intérêt au Canada de développer l'enquête soutenue et l'apprentissage professionnel pour les projets de recherche-action par l'enseignant et pour les communautés collaboratives d'apprentissage, et leurs équivalents appuyés d'expertise de l'extérieur, de ressources, de financement et de temps. Il y a un besoin de développer des approches qui appuient une séquence cohérente d'apprentissage professionnel cumulatif et soutenu qui peut être réalisée au moyen d'une série d'activités flexibles et/ou par l'entremise d'un engagement à des programmes à long terme.

Les défis de temps pour l'apprentissage professionnel collaboratif ont été identifiés à travers les cas d'études. En contraste aux pays comme le Singapour où le temps pour l'apprentissage professionnel est prévu dans l'horaire de la journée scolaire, le temps pour les communautés d'apprentissage professionnel ne fait pas habituellement partie des journées de travail au Canada. En Alberta, en parallèle avec des démarches pour mettre l'emphase sur les communautés d'apprentissage professionnel scolaires, un sondage auprès des enseignants a révélé que seulement 21 % des répondants ont indiqué qu'ils avaient le temps pour les communautés d'apprentissage professionnel durant la journée scolaire normale et 18 % des répondants ont indiqué qu'aucun temps particulier n'était prévu à l'horaire (ATA, 2015).

Certains districts scolaires et certaines écoles tentent créativement de traiter la question de temps pour l'apprentissage professionnel collaboratif. Par exemple, à l'école Jasper Place High School en Alberta, la réunion du personnel mensuelle a été remplacée par une réunion d'apprentissage professionnel hebdomadaire de 50 minutes avant l'école. Cinq jours de l'horaire scolaire ordinaire ont été remplacés avec des occasions d'apprentissage alternatif (ALOs) lors desquelles les enseignants peuvent passer la moitié de la journée sur leurs projets de recherche-action autogérés et l'autre moitié de la journée sert aux élèves pour avoir des expériences d'enrichissement et d'apprentissage flexible. Chez le réseau d'Edmonton Public West 6, les horaires scolaires comprennent maintenant un renvoi des élèves à 13 h chaque jeudi. Un jeudi par mois est dédié aux réunions du personnel et deux autres sont dédiés à l'apprentissage spécifique scolaire (SSL). Lors d'un jeudi par mois, les enseignants se rencontrent pour travailler au sein d'équipes interscolaires, soit des réseaux de planification et de partage (PSNs). Les enseignants qui sont passés en entrevue et qui ont participé aux deux exemples susmentionnés étaient très positifs en ce qui concerne les avantages de temps et d'occasions d'apprentissage collaboratif dans et à travers les écoles.

Les préoccupations de temps ne sont pas tout simplement au sujet du nombre d'heures dédiées aux activités d'apprentissage professionnel, mais aussi au sujet de l'équilibre du temps total prévu pour le travail quotidien des enseignants (et des dirigeants scolaires et du système éducatif) à comparer au temps disponible pour leur perfectionnement personnel. Les sondages d'enseignants et de directeurs d'école au Canada indiquent un total d'heures de travail hebdomadaire de 48 à 59 heures,

soit un total considérablement au-delà de la moyenne de 38,44 heures par semaine indiquée à travers 35 pays participant au sondage TALIS (OCDE, 2014). Si l'on prévoit plus de temps pour le perfectionnement professionnel durant la journée scolaire, une attention doit être portée sur le montant de temps qui doit être réduit plutôt que d'accroître encore plus les charges de travail et d'absorber l'intensification du travail.

La provision de temps de relâche pour les initiatives de perfectionnement professionnel et l'allocation de jours de perfectionnement professionnel/d'activité professionnelle pour l'apprentissage professionnel des enseignants sont bénéfiques. Des défis particuliers concernant l'apprentissage professionnel soutenu existent pour les enseignants qui n'ont pas un contrat à plein temps. Durant les périodes sans emploi ou d'emploi à court terme, les enseignants n'ont souvent pas accès à (ou la capacité de se payer) des occasions d'apprentissage professionnel qui peuvent être bénéfiques, qui appuient leur perfectionnement continu et qui enrichissent leurs perspectives professionnelles.

Les constatations de l'étude effectuée au Canada comprennent des promesses et des pratiques créatives concernant la programmation, le temps de relâche et des journées de perfectionnement professionnel pour appuyer l'apprentissage professionnel. Par contre, des questions et des défis de temps étaient prévalents et requièrent plus d'attention pour assurer que l'apprentissage professionnel soit intégré dans les heures de travail des enseignants.

Les variations inévitables d'accès au financement pour des occasions de perfectionnement professionnel choisies par les enseignants sont problématiques.

Les obstacles prépondérants à la participation au perfectionnement professionnel sont le temps et le financement. La disponibilité et l'allocation de fonds pour le perfectionnement professionnel varient extensivement par et à travers les provinces, territoires, districts scolaires, associations locales et écoles. Le financement est affecté par les changements au gouvernement et par les variations économiques et politiques. Par exemple, après 14 années de financement de l'Alberta Initiative for School Improvement (AIS), cette initiative a été terminée par le gouvernement

en 2014 ce qui a abouti à la tentative de la part des écoles et des districts scolaires de conserver l'essence de l'apprentissage collaboratif scolaire de l'AISS sans les ressources équivalentes.

Alors que les enseignants perçoivent qu'une proportion croissante de leur perfectionnement professionnel est mandaté ou géré par le système éducatif dans lequel ils travaillent, la provision de ressources du gouvernement, du district scolaire ou de l'école pour appuyer le temps de relâche et les activités d'apprentissage professionnel est vitale. Cibler le financement, les subventions et les octrois peut influencer la participation dans des occasions d'apprentissage professionnel particulières. Par exemple, en Ontario, la subvention des cours de qualifications professionnelles supérieures en mathématiques a abouti à la participation de plus de 5 000 enseignants et d'autres professionnels en éducation à ces cours durant une année. Presque tous les participants (96 %) ont indiqué que la subvention a influencé leur décision de s'inscrire aux cours de mathématiques et 32 % ont indiqué qu'ils ne se seraient pas inscrits aux cours sans cette subvention (Yashkina, 2016).

Tous les organismes d'enseignants au Canada ont dans leurs conventions collectives des articles concernant le perfectionnement professionnel. Par contre, les fonds alloués au perfectionnement professionnel local varient remarquablement, de moins de 100 \$ à plus de 2 500 \$ par enseignant à travers les différentes conventions collectives locales. Dans les Territoires du Nord-Ouest, par exemple, les enseignants peuvent être remboursés jusqu'à un maximum de 2 500 \$ par année pour des cours à distance en ligne et pour des cours d'été crédités

ou non crédités. Les enseignants sont aussi admissibles à faire demande de congés de formation avec indemnités pour dévouer une année à la poursuite d'études sur place ou en ligne.

Bien que la différenciation pour répondre aux besoins individuels soit importante, une constatation majeure à travers les entrevues d'études de cas en Alberta, Colombie-Britannique et Ontario, et des groupes de discussion au Manitoba, fut une variation inéquitable d'accès aux activités d'apprentissage professionnel entre les districts scolaires, les régions géographiques (urbaines/rurales) et les écoles anglophones et francophones, et pour les enseignants sans un contrat permanent. Les iniquités et insuffisances de fonds pour couvrir les coûts de perfectionnement professionnel, de la suppléance pour permettre aux enseignants de quitter la salle de classe, de voyage (au besoin) particulièrement dans les régions rurales et isolées, et pour appuyer les enseignants débutants ou les enseignants sans contact permanent, ont des conséquences négatives sur la capacité des enseignants de participer à l'apprentissage professionnel. La disponibilité et les coûts de l'expertise externe en ce qui a trait à la suppléance et aux fournisseurs de perfectionnement professionnel sont aussi des obstacles à la provision et à la participation au perfectionnement professionnel.

Généralement, les constatations de l'étude effectuée au Canada indiquent que les variations inéquitables d'accès au financement du perfectionnement professionnel autogéré par les enseignants requièrent une attention.



Le système et les dirigeants scolaires ont un rôle important dans l'appui de l'apprentissage professionnel des enseignants et pour eux-mêmes.

L'état de l'apprentissage professionnel des éducateurs au Canada a inclus une question de recherche : « Comment est-ce que les dirigeants d'école du système éducatif facilitent et s'engagent à l'apprentissage professionnel au sein des écoles et pour les enseignants? » À travers la recherche effectuée, les dirigeants d'écoles et du système éducatif à l'échelle provinciale, dans les régions et les districts scolaires, étaient engagés activement dans l'appui et la contribution à l'apprentissage professionnel des enseignants. Fréquemment, les associations professionnelles du système éducatif et des dirigeants d'école, telles que les directeurs de l'éducation, les cadres de supervision, les fiduciaires, les directeurs et directeurs adjoints, se sont engagées conjointement dans la contribution au perfectionnement et/ou à la prestation d'occasions d'apprentissage professionnel. Les enseignants des cas d'études étaient reconnaissants de l'appui de leur apprentissage professionnel de la part de l'école, du district scolaire et des dirigeants provinciaux, de leur intérêt en ce qu'ils apprenaient et de la célébration de leur travail.

La façon dont les dirigeants formels appuyaient l'apprentissage professionnel variait, et il y avait des tensions dans la conception et la pratique. Une administration qui appuie et s'engage peut être vue comme promotrice et co-apprenante avec son personnel, avec une intention positive et des résultats positifs. Par contre, pour certains enseignants, les tentatives des dirigeants formels dans les provinces, des districts scolaires et/ou des écoles de créer une cohérence et une coordination peuvent être perçues comme contrôlant et minant le jugement professionnel des enseignants. L'engagement approprié des dirigeants formels inclut la pertinence du moment quand ils devraient être activement impliqués, quand ils devraient remplir un rôle de facilitateur ou catalyseur,

et quand ils ne devraient pas être directement impliqués pour permettre aux enseignants de gérer leur propre apprentissage.

Il est aussi important que les dirigeants formels des écoles et districts scolaires reçoivent de l'appui pour leur propre apprentissage professionnel. Pour les enseignants qui choisissent une trajectoire professionnelle vers des rôles et responsabilités administratifs comme dirigeants formels, il y a des exigences en ce qui concerne les qualifications et le perfectionnement professionnel, et il y a des normes professionnelles associées à la direction d'école et à la direction générale des districts partout au Canada.

Néanmoins, la disponibilité d'appui externe et/ou de mentorat pour les dirigeants à différentes étapes de leur trajectoire professionnelle présente un défi, par exemple, pour les nouveaux directeurs adjoints, ceux qui y aspirent et les dirigeants de district. Il y a un manque de stratégies en administration ou d'appui pour les dirigeants à l'échelon intermédiaire, tels que les chefs d'équipe, les entraîneurs, les coordonnateurs de programmes d'études ou les spécialistes.

« Il est aussi important que les dirigeants formels des écoles et districts scolaires reçoivent de l'appui pour leur propre apprentissage professionnel. »

Conformément aux constatations faites pour les enseignants, les dirigeants d'école et du système éducatif se sont engagés dans un apprentissage actif, variable et collaboratif, et dans des expériences d'apprentissage intégrées au travail. Les dirigeants d'école bénéficient d'occasions pour s'engager dans des communautés d'apprentissage collaboratif et au-delà de leurs immeubles scolaires. Néanmoins, les dirigeants d'école et du système éducatif à travers les études de cas ont commenté que les défis et les préoccupations de temps, la charge de travail et l'intensification du travail pourraient être des obstacles à leur propre apprentissage professionnel, aussi bien que la facilitation et l'engagement du perfectionnement professionnel chez leurs enseignants et autres membres du personnel.



Quelles conditions favorables sont présentes au Canada?

Partout au Canada, le perfectionnement professionnel est considéré comme un droit légal et une responsabilité de la profession d'enseignement. Il y a un appui considérable du principe et de la pratique de l'apprentissage professionnel des éducateurs. Les enseignants au Canada ont un degré élevé de qualifications universitaires et sont censés maintenir des normes professionnelles élevées. Des engagements de collaboration et des partenariats de travail entre et parmi les organismes professionnels d'éducateurs et le gouvernement, même si parfois fragiles, sont communs partout au Canada. Les organismes professionnels jouent un rôle actif dans la promotion et comme fournisseur du perfectionnement professionnel pour appuyer leurs membres. Les gouvernements et ministères d'éducation jouent aussi un rôle clé dans le développement de conditions facilitant l'apprentissage professionnel, y compris les normes professionnelles, les encadrements, les politiques concernant le perfectionnement professionnel des enseignants et des dirigeants, le perfectionnement professionnel initié par le système éducatif et le financement de la participation aux activités d'apprentissage professionnel. Les districts scolaires et les écoles appuient aussi et fournissent des occasions de perfectionnement professionnel pour tout leur personnel.

Plus généralement, les fluctuations politiques, économiques et sociales dans les provinces et territoires, et dans les contextes nationale et internationale sont importantes. Les Canadiens valorisent généralement l'éducation, y compris le respect des professionnels qui oeuvrent en éducation, et appuient les dépenses et les politiques pour l'épanouissement et le bien-être des enfants, des adolescents et des adultes. En même temps, le ralentissement économique et les mesures d'austérité ont affecté la priorisation et le degré de financement de l'éducation en général ainsi que du perfectionnement professionnel.

Les conditions du perfectionnement professionnel sont aussi affectées par le contexte social; par exemple, l'importance de la bonne préparation des éducateurs afin qu'ils puissent appuyer tous les élèves dans leur réussite dans des communautés et salles de classe très diverses, et l'importance vitale de la mise en œuvre des recommandations de la Commission de vérité et réconciliation pour assurer la sensibilisation et la compréhension des connaissances, de l'histoire, de la culture et des traditions autochtones. Pour les éducateurs, les contextes politique, économique et social de leur travail sont importants. De plus, les contextes émotionnels sont importants : que les enseignants se sentent valorisés, qu'on ait confiance en eux, qu'ils soient respectés, et qu'ils soient assurés de pouvoir choisir, gérer et accéder à leur propre apprentissage professionnel.

Quelles implications ressortent de cette étude pour avancer davantage et améliorer l'état de l'apprentissage professionnel des éducateurs au Canada?

L'étude de *L'état de l'apprentissage professionnel des éducateurs au Canada* a commencé avec la reconnaissance de l'importance de l'apprentissage professionnel des éducateurs, mais la recherche et les données pancanadiennes à ce sujet étaient très limitées. Au-delà des constatations particulières, il est peut-être aussi important d'indiquer que l'étude a bénéficié considérablement des recherches et de l'engagement des éducateurs dans les discussions partout au Canada, partageant leurs expériences et créant le potentiel pour apprendre ensemble. Nous encourageons davantage la recherche pancanadienne, le dialogue et l'action dans la collaboration entre les communautés de recherche, professionnelles et politiques.

Dans le contexte de débats et de contention au sujet d'approches concernant le perfectionnement des enseignants et des dirigeants, globalement et au Canada, cette étude a demandé : « Quel est l'état courant de l'apprentissage professionnel des éducateurs au Canada? » Les constatations indiquent une mosaïque d'expériences et d'occasions d'apprentissage professionnel, de pratiques promettantes et de défis partout au Canada. La recherche conclut qu'il n'y a pas une approche universelle à l'apprentissage professionnel et il ne devrait pas y avoir. Les constatations indiquent l'importance de la différenciation en ce qui concerne les besoins professionnels et des élèves plutôt que la normalisation des approches. Il y a des différences dans les détails entre et au sein des provinces et territoires, entre et au sein des différents groupes professionnels, entre les sites et contextes, et pour les besoins des éducateurs individuels et de leurs élèves.

Tout de même, parmi les constatations au Canada il y a des éléments communs liés à des caractéristiques de l'apprentissage professionnel efficace : l'importance de combiner les preuves, enquêtes et jugements professionnels pour guider l'apprentissage professionnel; la priorité de développer chez les enseignants des connaissances et des pratiques qui appuient les besoins des apprenants divers; la valeur d'une gamme de résultats de la part des élèves et de l'apprentissage professionnel; le besoin d'expériences d'apprentissage pertinentes, pratiques et collaboratives à l'école et à l'extérieur de l'école; et le rôle des dirigeants d'école et du système éducatif dans l'engagement à leur propre apprentissage et dans l'appui de l'apprentissage des enseignants et des élèves.

Il y a plusieurs pratiques exemplaires et promettantes qui peuvent être partagées, et dont on peut apprendre au Canada. Il y a des défis en commun : le temps dédié à l'apprentissage intégré dans la journée de travail; les iniquités dans l'accès et le financement de l'apprentissage professionnel; et les contentions concernant l'équilibre entre l'apprentissage professionnel géré par le système et celui autogéré par les enseignants. Nos constatations indiquent que les écoles, districts scolaires et systèmes ont ciblé, avec succès, le financement de l'apprentissage professionnel, le temps de relâche et des journées de perfectionnement professionnel, ont adapté les horaires scolaires pour intégrer du temps pour l'apprentissage collaboratif, ont développé une gamme d'occasions d'apprentissage professionnel gérées par le système et les écoles, et autogérées par les enseignants, et ont créé des expériences de perfectionnement professionnel pour toutes les étapes de la carrière, pour pourvoir aux besoins professionnels et en considération des circonstances personnelles.

Cela ne signifie pas que toutes les questions ont été traitées. En effet, là où il y a des défis, iniquités et préoccupations persistants, nous suggérons que la poursuite du dialogue et l'action soient requises partout au Canada pour les mettre à l'avant-plan et pour chercher des solutions. Ces questions ne sont pas limitées à un seul lieu ou à un seul groupe. Il y a un besoin prioritaire d'attention et d'action collectives.

Les conclusions de cette étude sont que l'état global de l'apprentissage professionnel des éducateurs est vibrant – il y a un niveau d'intérêt et d'activité élevé quant à l'appui de l'apprentissage professionnel au Canada. Les caractéristiques de l'apprentissage professionnel efficace identifiées dans la revue de la recherche sont évidentes partout au Canada. Il y a aussi des occasions pour la poursuite du développement de l'apprentissage professionnel y compris le dialogue continu, le partage de pratiques promettantes et l'attention aux défis en communs à l'échelle pancanadienne, ainsi que l'action dans les provinces et territoires. Ceci est vital pour appuyer les preuves basées sur des pratiques de possibilités d'apprentissage professionnel géré professionnellement et efficacement à l'échelle globale des débats concernant la qualité et le perfectionnement des éducateurs.

C'est notre responsabilité collective d'assurer que les éducateurs et élèves du Canada aient accès et s'engagent à des occasions d'apprentissage et à des expériences de la plus haute qualité.

Remerciements

Nous remercions et reconnaissons l'initiative, le financement et l'appui de Learning Forward à l'égard de l'étude : L'état de l'apprentissage professionnel des éducateurs au Canada. Nous remercions aussi le groupe consultatif national, la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants et tous les participants qui ont donné leurs conseils et rétroactions lors de cette étude et qui ont participé à la recherche effectuée. Nous remercions particulièrement Michael Fullan et Andry Hargreaves d'avoir rédigé une réponse réfléchie à cette étude – Bringing the Profession Back In – pour faire progresser l'apprentissage professionnel et son développement.

Références

- Alberta Teachers' Association. (2015). *PD survey 2014: A retrospective in brief*. Edmonton: ATA.
- Fédération canadienne des enseignantes et enseignants. (2014). *Faits saillants du Sondage de la FCE sur la recherche de l'équilibre travail-vie par le personnel enseignant*. Ottawa: FCE.
- Fédération canadienne des enseignantes et enseignants. (2015). *Sondage de la FCE auprès du personnel enseignant sur l'éducation autochtone dans les écoles publiques du Canada*. Ottawa: FCE.
- Kamanzi, P.C., Riopel, M-C, et Lessard, C. (2007). *Les enseignants et les enseignantes au Canada : contexte, profil et travail. Faits saillants d'un sondage pancanadien*. Montréal : Université de Montréal.
- Learning Forward. (2011). *Normes d'apprentissage professionnel*. Oxford, OH : Learning Forward.
- O'Grady, K. et Houme, K. (2014). *PPCE 2013 : Rapport de l'évaluation pancanadienne en sciences, en lecture et en mathématiques*. Toronto : CMEC.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2013). *Results from TALIS 2013, Country note: Alberta (Canada)*. Paris : OCDE.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2014). *New insights from TALIS 2013 – Teaching and learning in primary and upper secondary education*. Paris : OCDE.
- Saskatchewan Teachers' Federation (STF). (2013). *Teacher Time – A study of the challenges of intensification of Saskatchewan Teachers' Professional Time*. Saskatoon : STF.
- Commission de vérité et réconciliation du Canada. (2015). *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir – Sommaire du rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada*.
- Yashkina, A., (2016). *Your subsidy for successfully completing a course in math: Survey analysis final report*. Report to OTF/FEO.



THE PROFESSIONAL LEARNING ASSOCIATION

Learning Forward est une association à but non lucratif d'éducateurs apprenants à l'échelle internationale dédiés à une vision en éducation de la maternelle à la 12^e année : un excellent enseignement et apprentissage quotidien. Pour réaliser cette vision, Learning Forward poursuit sa mission de développement de compétences chez les dirigeants pour établir et maintenir un apprentissage professionnel très efficace. Les *Normes d'apprentissage professionnel* de Learning Forward sont adoptées dans plus de 35 états, définissent les éléments essentiels de l'apprentissage professionnel qui mène aux pratiques modifiées des éducateurs et aux résultats améliorés chez les élèves. Les informations concernant la membreship, les services et les produits sont disponibles en communiquant avec :

Learning Forward

504, rue Locust Sud

Oxford (OH) 45056

Téléphone : 800-727-7288

Télécopieur : 513-523-0638

www.learningforward.org