

Le web social, un levier de développement professionnel?

Michelle Deschênes

Collège O'Sullivan de Québec
Association des collèges privés du Québec
Programme de recherche et d'expérimentation pédagogique



Une version numérique est disponible à l'adresse :

<http://interactive.ca/devpro>

Cette recherche a été subventionnée par le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie dans le cadre du Programme de recherche et d'expérimentation pédagogiques (PREP) de l'Association des collèges privés du Québec (ACPQ).

La nouvelle orthographe recommandée par le Conseil supérieur de la langue française est utilisée dans ce texte. Pour tout savoir : <http://www.orthographe-recommandee.info>

Dans ce document, l'emploi du masculin pour désigner des personnes n'a d'autres fins que celle d'alléger le texte.

ISBN 978-2-9812973-2-7 (version imprimée)

ISBN 978-2-9812973-3-4 (version numérique)

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2014

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives Canada, 2014



Le rapport *Le web social, un levier de développement professionnel?* de Michelle Deschênes est mis à la disposition du public selon les termes de la licence Creative Commons [attribution – pas d'utilisation commerciale – partage à l'identique 3.0 non transposé](#). Les autorisations au-delà du champ de cette licence peuvent être obtenues en communiquant avec l'auteure à l'adresse michelle@interactive.ca.

Pour citer ce document :

Deschênes, Michelle (2014). *Le web social, un levier de développement professionnel?* (rapport de recherche), Québec, Collège O'Sullivan de Québec. Récupéré de Itéractive : <http://interactive.ca/devpro>

Table des matières

INTRODUCTION	1
PROBLEMATIQUE	2
CADRE CONCEPTUEL	5
LE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS	5
<i>Le cas particulier du collégial</i>	10
<i>Les apprentissages en contextes formels, non formels et informels</i>	13
LE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DANS UN CONTEXTE SOCIAL.....	16
<i>Les conditions favorables au développement professionnel dans un contexte social.....</i>	21
<i>La collaboration dans un espace numérique.....</i>	23
<i>Le web social, un espace social et numérique.....</i>	24
LE WEB SOCIAL COMME LEVIER DE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL	25
<i>Réseau et communauté : des structures aux caractéristiques différentes.....</i>	26
<i>La structure d'un réseau personnel</i>	28
<i>La structure d'une communauté.....</i>	28
Les types de communautés	29
Le développement professionnel des enseignants au sein d'une communauté	32
Quelques conditions.....	34
METHODOLOGIE	36
LE QUESTIONNAIRE.....	37
<i>Partie 1 : Les caractéristiques sociodémographiques et socioprofessionnelles</i>	37
<i>Partie 2 : Les activités</i>	37
<i>Partie 3 : Les répercussions.....</i>	40
LE DEROULEMENT DE L'ETUDE.....	40
<i>La diffusion du questionnaire.....</i>	40
<i>L'échantillonnage</i>	41
LES LIMITES DE L'ETUDE.....	42
RESULTATS	43
LE PROFIL DES REpondants	43
LES ACTIVITES DE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL SUR LES OUTILS DU WEB SOCIAL.....	45
<i>Précision sur les activités et les processus effectués sur Facebook et leur fréquence</i>	47
<i>Précision sur les activités et les processus effectués sur Google+ et leur fréquence.....</i>	48
<i>Précision sur les activités et les processus effectués sur Twitter et leur fréquence</i>	49
<i>Précision sur les activités et les processus effectués sur des blogues et leur fréquence.....</i>	50
<i>Précision sur les activités et les processus effectués sur des forums et leur fréquence</i>	51
<i>Précision sur les intervenants avec qui sont effectuées les activités</i>	52
LES REPERCUSSIONS	53
<i>La nature des répercussions sur les enseignants</i>	54
<i>La nature des répercussions sur les étudiants</i>	56

DISCUSSION	58
LA NATURE DES ACTIVITES ET LEURS REPERCUSSIONS.....	58
LES NIVEAUX DE PARTICIPATION ET LEURS REPERCUSSIONS	63
LES PROCESSUS ET LEURS REPERCUSSIONS.....	68
LE WEB SOCIAL COMME LEVIER DE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL : PAR OU	
COMMENCER?.....	72
RECOMMANDATION 1 : SELECTIONNER LES BONNES ACTIVITES SUR LES BONS OUTILS	72
RECOMMANDATION 2 : S'IMPLIQUER PROGRESSIVEMENT.....	73
RECOMMANDATION 3 : CONFRONTER SES IDEES A CELLES DES AUTRES.....	74
RECOMMANDATION 4 : UTILISER DES OUTILS POUR FACILITER LE SUIVI	74
<i>Sur Facebook.....</i>	<i>74</i>
<i>Sur Google+.....</i>	<i>75</i>
<i>Sur Twitter.....</i>	<i>75</i>
<i>Sur les blogues.....</i>	<i>76</i>
<i>Sur les forums.....</i>	<i>76</i>
CONCLUSION.....	77
MEDIAGRAPHIE.....	79
ANNEXES	91
ANNEXE A : DEFINITIONS DU DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL	91
ANNEXE B : APPRENTISSAGES FORMELS, NON FORMELS ET INFORMELS.....	93
ANNEXE C : QUELQUES INCONTOURNABLES.....	95
<i>Quelques blogues à consulter</i>	<i>95</i>
<i>Quelques comptes Twitter à suivre</i>	<i>96</i>
<i>Quelques groupes Facebook à joindre</i>	<i>98</i>

Table des figures

Figure 1 –	Modèle de l'activité humaine (Engeström, 1994, p. 46)	10
Figure 2 –	Intérêt à suivre une formation au cours des 12 prochains mois (St-Pierre et Lison, 2009)	12
Figure 3 –	Modèle de développement professionnel d'un enseignant au sein d'une communauté virtuelle (Daele, 2004)	19
Figure 4 –	Facteurs contribuant à la qualité du développement professionnel (Day, 1999; traduit par Daele, 2004, et modifié par l'auteure).....	20
Figure 6 –	Représentation de la structure d'un réseau (connexions d'un utilisateur sur Twitter)	27
Figure 7 –	Représentation de la structure d'une communauté (inspirée de Wenger, <i>et al.</i> , 2002)	27
Figure 5 –	Structure de trois communautés dans un réseau.....	27
Figure 8 –	Niveaux de participation à l'intérieur d'une communauté de pratique (Wenger, <i>et al.</i> , 2002).....	33
Figure 9 –	Nature de la formation reçue par 45 répondants.....	44
Figure 10 –	Ce que font les 33 répondants ayant recours aux amitiés Facebook à des fins professionnelles	47
Figure 11 –	Ce que font les 13 répondants participant à des groupes Facebook à des fins professionnelles	47
Figure 12 –	Ce que font les 4 répondants ayant des relations Google+ à des fins professionnelles.....	48
Figure 13 –	Ce que fait le seul répondant ayant recours à des communautés Google+ à des fins professionnelles	48
Figure 14 –	Ce que font les 18 répondants ayant des abonnements sur Twitter à des fins professionnelles	49
Figure 15 –	Ce que font les 8 répondants suivant des événements virtuels sur Twitter à des fins professionnelles	49
Figure 16 –	Ce que font les 20 répondants consultant des blogues à des fins professionnelles	50
Figure 17 –	Ce que font les 8 répondants rédigeant des articles de blogue à des fins professionnelles	50
Figure 18 –	Ce que font les 12 répondants ayant recours à des forums à des fins professionnelles	51
Figure 19 –	Intervenants avec qui sont effectuées les activités sur les outils du web social.....	52
Figure 20 –	Activités effectuées par les enseignants ayant noté des répercussions sur leur pratique.....	59
Figure 21 –	Activités effectuées par les enseignants ayant noté au moins un type de répercussions sur leur pratique.....	60
Figure 22 –	Pourcentage d'enseignants ayant noté au moins un type de répercussions pour les cinq activités les plus souvent effectuées	61
Figure 23 –	Pourcentage d'enseignants ayant noté des répercussions par activités regroupées selon leur structure	62
Figure 24 –	Niveaux de participation des enseignants ayant noté des répercussions sur leur pratique.....	65
Figure 25 –	Niveaux de participation des enseignants ayant noté au moins un type de répercussions	66
Figure 26 –	Pourcentage des activités effectuées par les enseignants ayant noté des répercussions	66
Figure 27 –	Pourcentage d'enseignants ayant noté des répercussions selon leur rôle.....	67
Figure 28 –	Comparaison des processus mis en œuvre dans des activités ayant une structure en réseau personnel et une structure en communauté	68
Figure 29 –	Processus mis en œuvre, toutes activités confondues.....	69
Figure 30 –	Processus mis en œuvre par les enseignants ayant noté des répercussions sur leur pratique	70
Figure 31 –	Processus mis en œuvre par les enseignants ayant noté au moins un type de répercussions	71

Table des tableaux

Tableau 1 – Nature et répercussions du développement professionnel chez les enseignants selon les définitions de différents auteurs (traductions libres).....	6
Tableau 2 – Contextes d'apprentissage selon trois caractéristiques.....	13
Tableau 3 – Contextes d'apprentissage selon deux caractéristiques.....	14
Tableau 4 – Caractéristiques de la structure d'un réseau et de la structure d'une communauté.....	27
Tableau 5 – Niveaux de participation par activité	64
Tableau 6 – Processus mis en œuvre par activité	69
Tableau 7 – Recension des caractéristiques et des particularités des apprentissages formels, non formels et informels selon différents auteurs.....	93

Remerciements

Le Programme de recherche et d'expérimentation pédagogiques (PREP) de l'Association des collèges privés du Québec (ACPQ) permet aux enseignants du milieu collégial de réaliser des projets qui, en plus de contribuer à la recherche et à la documentation de l'avancement des pratiques pédagogiques au collégial, donnent l'occasion aux chercheurs – les petits comme les grands – d'assurer leur développement professionnel. Je tiens donc à remercier l'ACPQ de son soutien financier sans lequel ce projet n'aurait pu voir le jour et le Collège O'Sullivan de m'avoir fait confiance à nouveau : merci en particulier à M^{me} Sylvie Vézina et à M. Jean-Bertin Gingras.

Je remercie l'Association pour la recherche au collégial : son programme de soutien aux chercheurs m'a permis de compter sur les conseils judicieux de Josée Larochelle. Merci, Josée, pour les rencontres et les discussions, tes commentaires, ton expertise et ta collaboration!

J'aimerais remercier les enseignants au collégial qui ont accepté de prendre le temps de répondre à mes nombreuses questions. Merci également à tous ceux qui ont contribué à la diffusion de mon questionnaire.

Je tiens aussi à remercier M. André Deschênes et M^{me} Séverine Parent qui ont révisé le contenu du présent rapport, ainsi que M^{me} Mélissa Dufour qui en a assuré la révision linguistique.

Enfin, à mon amoureux, à ma famille et à mes amis : un sincère merci pour votre appui et votre compréhension, comme toujours!

Introduction

Le développement professionnel des enseignants représente un enjeu important pour le milieu de l'éducation en général, et le collégial n'y échappe pas. Les enseignants doivent être experts de leur discipline qui évolue rapidement, en plus d'être des spécialistes de la pédagogie et de la didactique. Bien qu'ils aient la responsabilité de maintenir à jour leurs compétences, l'accès à des formations est parfois difficile. Dans un précédent projet de recherche portant sur [l'évaluation des productions des étudiants à l'ère du web social](#), plusieurs enseignants ont mentionné que leur participation avec leurs étudiants à des activités faites à l'aide des outils du web social leur avait permis de se développer professionnellement. Ces initiatives seraient-elles un complément aux activités plus formelles? C'est la question à laquelle ce projet de recherche veut répondre. Pour ce faire, nous nous intéresserons à la nature et aux modalités des activités de développement professionnel, de même qu'aux répercussions qu'amène la participation à ces activités.

Le cadre conceptuel sera consacré au développement professionnel des enseignants en général, puis à celui des enseignants au collégial en particulier. Les contextes d'apprentissage formels, non formels et informels seront explorés avant d'aborder le développement professionnel dans un contexte social. Le web social sera ensuite défini comme un espace social et numérique dont les outils peuvent soutenir des communautés ou des réseaux personnels d'apprentissage.

L'approche méthodologique choisie pour atteindre les objectifs est descriptive : un questionnaire a été publié et 45 enseignants au collégial y ont répondu. Ce questionnaire était conçu de façon à cerner les niveaux de participation, inspirés par le modèle de Wenger, *et al.* (2002), et les processus mis en œuvre sont basés sur le modèle de Daele (2004).

La présentation des résultats permettra de préciser les activités et les processus effectués sur les cinq outils retenus : Facebook, Google+, Twitter, des blogues et des forums pour un total de neuf activités. Des précisions seront apportées sur les catégories d'intervenants avec qui les enseignants interagissent sur ces outils – enseignants, experts du domaine d'enseignement, organismes – de même que sur la nature des répercussions qu'ont perçues les enseignants. La nature de ces répercussions sera analysée en profondeur dans la discussion qui abordera également les liens entre la nature des activités, les niveaux de participation, les processus mis en œuvre et leurs répercussions.

Enfin, la dernière section répondra à la question *Le web social comme levier de développement professionnel : par où commencer?* Cette réponse prendra la forme de quatre recommandations visant à faciliter l'intégration du web social dans la démarche de développement professionnel d'un enseignant.

Problématique

Aujourd'hui, peu de gens suivent un cheminement de carrière linéaire : il n'est pas inhabituel d'exercer plusieurs types d'emplois, dans différents domaines ou secteurs (Brown et Adler, 2008). C'est un phénomène observable au collégial : il n'est pas rare qu'un nouvel enseignant ait d'abord exercé dans son domaine avant de choisir la voie de l'enseignement. Lorsqu'un changement de carrière survient, il est parfois difficile de réinvestir les apprentissages effectués à l'école, et la nouvelle occasion de carrière nécessite des apprentissages qui s'effectuent sur une base continue.

Dans un contexte où les enseignants doivent considérer un grand nombre de paramètres – élèves en difficulté d'apprentissage, omniprésence des technologies, évolution du contenu des cours –, il n'est pas étonnant qu'autant d'auteurs se soient penchés sur le développement professionnel des enseignants. De nombreux ouvrages abordent ce thème en présentant des définitions et des perspectives parfois différentes; ces ouvrages sont repris dans plusieurs métarecherches et revues. Brodeur, Deaudelin et Bru (2005a) concluent d'ailleurs un numéro thématique de la *Revue des sciences de l'éducation*, portant sur le développement professionnel, en écrivant qu'il importe de poursuivre les recherches dans ce domaine perçu à la fois comme un processus et un produit.

Le développement professionnel des enseignants comprend la formation initiale et la formation continue. Au secondaire, les enseignants deviennent des professionnels de la pédagogie grâce à leur formation initiale au baccalauréat en enseignement qui comporte aussi un volet didactique. À l'université, les professeurs sont des experts de leur discipline à la suite d'une formation pointue dans leur domaine.

Au collégial, la formation initiale est assurément disciplinaire mais pas obligatoirement pédagogique : les conditions minimales d'embauche sont essentiellement d'ordre disciplinaire (Conseil supérieur de l'éducation, 2000). Or, chaque étudiant arrive au collégial avec ses expériences et son propre bagage; par conséquent, les enseignants doivent conjuguer avec des situations parfois inédites. Ces derniers doivent donc être des experts de la pédagogie pour s'adapter à une population étudiante caractérisée par une diversité croissante (Comité paritaire CPNC-FAC-FEC-FNEEQ, 2008; Conseil supérieur de l'éducation, 1997).

Les enseignants doivent également être des experts des contenus disciplinaires pour qu'il y ait une cohérence entre ce qu'ils enseignent et le marché du travail. Pour ce faire, ils peuvent accéder à des formations ou effectuer des travaux pratiques personnels; les apprentissages se poursuivent donc souvent de façon autodidacte (Lauzon, 2002). Ces apprentissages sont de nature double puisque, en plus d'acquérir de nouvelles

connaissances ou de développer de nouvelles compétences dans leur domaine, les enseignants doivent développer leurs compétences didactiques en se questionnant sur la façon dont les étudiants apprennent et sur les activités qui leur permettront, à leur tour, d'acquérir ces connaissances ou de développer ces compétences.

Les enseignants ont la responsabilité de tenir à jour leurs compétences pédagogiques, disciplinaires et didactiques. Les collèges sont quant à eux tenus de fournir des possibilités réelles de perfectionnement, puisqu'ils sont soumis à la Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre (Conseil supérieur de l'éducation, 1997). Cette loi prévoit que les entreprises doivent investir au minimum 1 % de la masse salariale en formation continue. Les institutions proposent aux enseignants des moyens facilitant l'accès aux occasions de développement professionnel, que ce soit en les libérant d'un pourcentage de leur tâche d'enseignement ou en leur remboursant des frais liés à la formation.

Dans une enquête réalisée en 2008, l'OCDE mentionnait qu'en moyenne 55 % des enseignants souhaitent participer davantage à des activités de développement professionnel. Il semble néanmoins que le perfectionnement soit parfois difficile d'accès, notamment en raison du financement, de la charge de travail, des conflits avec l'horaire de travail, des problèmes d'organisation ou du manque de programmes appropriés offerts (Conseil supérieur de l'éducation, 1997; OCDE, 2013).

Parmi les solutions de rechange au perfectionnement offert par les collèges, il existe des initiatives non formelles et informelles qui permettent aux enseignants d'assurer leur développement professionnel, en participant entre autres à des communautés – professionnelles ou d'intérêt – dont certaines sont en ligne. Certaines communautés en ligne ont vu le jour, soutenues par les possibilités d'interaction qu'offrent les outils du web social qui sont caractérisés par le fait qu'ils permettent, de façon instantanée, de communiquer, de collaborer, de participer et de partager.

Ces communautés permettent aux participants d'échanger leurs ressources et leurs expériences, que ce soit de façon organisée ou non. Ces initiatives peuvent palier le fait qu'il y a peu de répercussions sur le développement professionnel quand les activités de formation sont de courte durée et effectuées de façon ponctuelle (Raymond, 1998). Allaire (2006) propose d'explorer les initiatives centrées sur la collaboration pour offrir un soutien à la suite d'activités de perfectionnement plus traditionnelles. Cette idée va dans le même sens que les résultats de Lauzon (2002) qui soutient que les enseignants au collégial apprennent à enseigner à l'aide de méthodes informelles, que ce soit par la pratique (volets action et réflexion) ou les interactions avec les autres.

Plusieurs enseignants utilisent le web social comme levier de développement professionnel, mais cette démarche est peu reconnue dans leur milieu. L'objectif du présent projet est de

vérifier si les activités soutenues par les outils du web social et effectuées à des fins professionnelles ont des répercussions sur la pratique des enseignants, puis de documenter ces activités. Ce projet se penchera donc sur les modalités des activités (outils utilisés, types d'activités effectuées, fréquence des activités, intervenants avec qui elles sont effectuées et les processus mis en œuvre) et les répercussions sur la pratique des enseignants (Quelles sont les répercussions perçues par les enseignants sur la planification de la séance, la préparation et la prestation d'une leçon? Quelles sont les répercussions sur les communications?). Enfin, cette recherche s'intéressera aux répercussions possibles sur l'expérience d'apprentissage des étudiants.

Cadre conceptuel

Le cadre conceptuel s'articulera évidemment autour du développement professionnel des enseignants, en particulier celui des enseignants au collégial. La première partie définira ce qu'est le développement professionnel, d'après la définition de différents auteurs, et en précisera les caractéristiques. Les contextes non formels et informels seront ensuite examinés afin d'en déterminer les frontières.

Le concept de développement professionnel dans un contexte social sera par la suite abordé, entre autres en explorant les possibilités qu'offrent les environnements numériques pour soutenir la collaboration. Cela permettra d'aborder le concept de web social, puis celui de web social comme levier de développement professionnel. Une attention particulière sera portée aux caractéristiques des communautés et des réseaux personnels.

Le développement professionnel des enseignants

Le développement professionnel est un thème qu'abordent un important nombre d'auteurs. Ces derniers le définissent, en proposent un découpage en étapes et l'abordent selon des perspectives différentes. Plusieurs auteurs ont d'ailleurs publié des métarecherches sur le développement professionnel, en particulier celui des enseignants (Martineau et Vallerand, 2008; Uwamariya et Mukamureja, 2005).

Uwamariya et Mukamureja (2005) ainsi que Dionne (2003) mentionnent le caractère polysémique de l'expression *développement professionnel* en faisant référence aux expressions utilisées pour exprimer cette réalité : *formation continue, perfectionnement, développement pédagogique, développement de carrière, évolution, apprentissage continu*, etc. Le tableau ci-après présente la nature du développement professionnel et ses répercussions tels que les définissent différents auteurs ayant approfondi ce concept. Les définitions utilisées dans cette synthèse sont présentées à l'Annexe A : *Définitions du développement professionnel*.

Tableau 1 – Nature et répercussions du développement professionnel chez les enseignants selon les définitions de différents auteurs (traductions libres)

Auteur	Nature	Répercussions
Richter, Kunter, Klusmann, Lüdtke et Baumert (2011)	Recours à différentes occasions d'apprentissage formelles ou informelles	Amélioration et extension de la compétence professionnelle des enseignants : connaissances, croyances, motivation, habiletés, etc.
Charlier et Dejean (2010)	Processus d'apprentissage dynamique et continu, orienté (but, projet, progrès), situé (dans et hors de l'établissement scolaire), partiellement planifiable, soutenu par une éthique professionnelle et à responsabilité partagée	Développement de compétences professionnelles et modifications de l'identité professionnelle
Butler-Kisber et Crespo (2006)	Activités planifiées en dehors du système scolaire de base	Maintien, amélioration et élargissement des connaissances et des compétences, et développement des qualités personnelles pour accroître la performance dans l'exécution des obligations et des responsabilités professionnelles
Marcel (2006)	Processus social	Apprentissage simultané de ce qui est lié aux savoirs relatifs à la prise en charge des tâches professionnelles et de ce qui est lié à la socialisation professionnelle
Uwamariya et Mukamureja (2005)	Processus de changement, de transformation	Amélioration graduelle de la pratique, maîtrise du travail et augmentation de l'aisance dans la pratique
NCREL (2003)	Processus	Amélioration des habiletés et des compétences dont le personnel a besoin pour produire chez les élèves des résultats éducationnels remarquables
Killion (2002)	Actions cohérentes et planifiées, et systèmes conçus	Développement de connaissances, d'habiletés, d'attitudes, d'aspirations et de comportements pour améliorer le rendement des élèves
Clement et Vandenberghe (1999)	Processus de modification selon lequel l'enseignant sort progressivement de son isolement pour s'engager dans une démarche collaborative qui doit être à la fois collégiale et autonome	Augmentation de la confiance en soi
Day (1999)	Processus par lequel, seuls ou avec les autres, les enseignants examinent, renouvèlent et étendent leur engagement comme agent de changement	Acquisition et développement, de façon critique, des connaissances, des compétences et de l'intelligence émotionnelle essentielle à la pensée d'un bon professionnel, à la planification ainsi qu'à la pratique avec les élèves et avec les collègues, à chaque étape de la vie d'enseignant
Barbier, Chaix et Demailly (1994)	Transformations individuelles et collectives	Transformations de compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles
Wells (1993)	Processus incluant toutes les formes d'apprentissage professionnel dans lequel les enseignants vont anticiper des solutions aux problèmes qu'ils rencontrent dans leur pratique	Développement à la fois de nouvelles pratiques et une nouvelle compréhension, et augmentation de la capacité à transformer la situation dans laquelle se déroulent les actions
Dean (1991)	Processus	Augmentation du professionnalisme des enseignants
Fullan et Stiegelbauer (1991)	Somme des expériences d'apprentissage formelles et informelles tout au long de la carrière des enseignants, de la formation à la retraite	Apprentissage simultané des savoirs relatifs à la prise en charge des tâches professionnelles de la socialisation professionnelle
Duke (1990)	Processus dynamique d'apprentissage	Nouveau niveau de compréhension ou de maîtrise et prise de conscience du contexte dans lequel les enseignants travaillent, ce qui peut les obliger à examiner les politiques et les routines acceptées
Sparks et Loucks-Horsley (1989)	Processus	Amélioration des connaissances liées à l'emploi, des compétences ou des attitudes des enseignants

La majorité des auteurs définit donc le développement professionnel comme un processus (Day, 1999; Dean, 1991; NCREL, 2003; Sparks et Loucks-Horsley, 1989; Wells, 1993) d'apprentissage dynamique (Charlier et Dejean, 2010; Duke, 1990) ou de transformation (Clement et Vandenberghe, 1999; Uwamariya et Mukamureja, 2005). Certains mentionnent explicitement qu'il s'agit d'un processus social (Clement et Vandenberghe, 1999; Day, 1999; Marcel, 2006) et que les occasions d'apprentissage peuvent être formelles ou informelles (Fullan et Stiegelbauer, 1991; Richter, Kunter, Klusmann, Lüdtke et Baumert, 2011).

Du côté des répercussions, plusieurs auteurs mentionnent l'acquisition, le développement ou l'amélioration des connaissances, des habiletés ou des compétences liées aux tâches professionnelles de l'enseignant (Butler-Kisber et Crespo, 2006; Barbier, Chaix et Demailly, 1994; Charlier et Dejean, 2010; Day, 1999; Fullan et Stiegelbauer, 1991; Killion, 2002; Marcel, 2006; NCREL, 2003; Richter, Kunter, Klusmann, Lüdtke et Baumert, 2011; Sparks et Loucks-Horsley, 1989). Certains mentionnent l'amélioration de la pratique ou le développement de nouvelles pratiques (Uwamariya et Mukamureja, 2005; Wells, 1993). D'autres notent la modification de l'identité professionnelle (Barbier, Chaix et Demailly, 1994; Charlier et Dejean, 2010).

Des modifications du comportement sont aussi notées : développement d'attitudes (Killion, 2002; Sparks et Loucks-Horsley, 1989), développement de l'intelligence émotionnelle (Day, 1999), augmentation de l'aisance ou de la confiance en soi (Clement et Vandenberghe, 1999; Uwamariya et Mukamureja, 2005) et développement de qualités personnelles (Butler-Kisber et Crespo, 2006). Enfin, certains font référence aux répercussions sur les résultats des élèves (Killion, 2002; NCREL, 2003).

Dans le cadre de ce projet, la définition retenue s'inspire de ces différents auteurs. Le développement professionnel des enseignants au collégial est défini comme suit.

Un processus social et dynamique d'apprentissage menant à l'acquisition, au développement ou à l'amélioration de connaissances, d'habiletés ou de compétences liées aux tâches professionnelles de l'enseignant et visant l'amélioration de sa pratique ou le développement de nouvelles pratiques dans le but d'améliorer l'expérience d'apprentissage des étudiants.

Uwamariya et Mukamureja (2005) soulèvent la confusion existant entre le sens du concept et les moyens par lequel s'effectue le développement professionnel. Elles proposent deux perspectives.

- Perspective développementale caractérisée par une séquence de stades se succédant et ayant leurs propres particularités; par exemple, Nault (1999) propose cinq phases du processus de socialisation professionnelle : socialisation informelle, socialisation formelle, insertion professionnelle, socialisation personnalisée et socialisation de rayonnement.
- Perspective axée sur la professionnalisation des enseignants, qui repose sur la maîtrise de savoirs spécifiques au travail enseignant dans le but de résoudre des problèmes complexes.

Comme l'objet de la présente recherche s'articule autour du fait que l'apprentissage peut se faire dans un contexte social, c'est la perspective de la professionnalisation qui sera explorée, puisque les dimensions collective et organisationnelle du développement professionnel ne sont pas prises en compte dans la perspective développementale. Aussi, tel que nous l'avons précisé d'entrée de jeu dans la problématique, le contexte actuel de l'emploi ne permet plus de se restreindre au caractère linéaire et séquentiel du développement de la carrière, ce que propose la perspective développementale.

En ce sens, aucune distinction ne sera faite concernant les stades de développement professionnel. Bien que plusieurs recherches traitent des enjeux liés à l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants (Chartrand, 2007; Nault, 2007; Vallerand et Martineau, 2008) et qu'elles la conçoivent comme une phase déterminante de la carrière (L'Hostie, 2003), cette recherche ne traitera pas de ces enjeux différemment de ceux liés à la professionnalisation.

C'est dans cette perspective de professionnalisation que Uwamariya et Mukamureja (2005) présentent les deux orientations du développement professionnel.

- Un processus d'apprentissage, dans lequel l'enseignant est considéré comme un apprenant dans un processus qui est à la fois individuel et collectif.
- Un processus de recherche ou de réflexion, dans lequel l'enseignant effectue une réflexion *dans* l'action et *sur* l'action (Schön, 1994). Cette réflexion peut être faite de façon individuelle, mais l'enseignant se développe par les échanges avec ses collègues au sujet de sa pratique professionnelle (Nault, 2007; Zola, 1992).

Si la définition du développement professionnel ne fait pas l'unanimité chez les auteurs, c'est aussi le cas de la définition de l'expression *formation continue*. D'ailleurs, les expressions *développement professionnel* et *formation continue* sont souvent confondues, et

plusieurs écrits portant sur le développement professionnel traitent plutôt de formation continue (Brodeur, Deaudelin et Bru, 2005b).

La formation continue représente « [...] tous types et formes d'enseignement ou de formation poursuivis par ceux qui ont quitté l'éducation formelle¹ à un niveau quelconque, qui ont exercé une profession ou qui ont assumé des responsabilités d'adultes dans une société donnée » (UNESCO, 1979 dans Legendre, 1993, p. 627). Le gouvernement du Québec (2012) ajoute, quant à lui, une précision sur le fait que la formation continue peut s'effectuer individuellement et collectivement : la formation continue désigne « l'ensemble des actions et des activités dans lesquelles les enseignants et les enseignantes en exercice s'engagent de façon individuelle et collective en vue de mettre à jour et d'enrichir leur pratique professionnelle » (paragr. 1). Il peut s'agir d'une formation créditée ou non, où la distinction est faite sur le plan de la reconnaissance par une université – suivre un cours à l'université comparativement à assister à un colloque –, et la formation vise la transformation de la personne en termes de développement professionnel (St-Pierre et Lison, 2009).

La formation continue représente donc les interventions pouvant favoriser le développement des enseignants et de leurs apprentissages (Brodeur, Deaudelin et Bru, 2005b). Masselter (2004) ajoute la notion de but se répercutant sur les élèves : pour lui, il s'agit de « 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).

La définition retenue sera celle du gouvernement du Québec, à laquelle sera ajoutée la notion de répercussions sur la classe de Killion (2002) et du NCREL (2003) pour obtenir la définition suivante.

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 dans le but d'améliorer l'expérience d'apprentissage des étudiants.

À la fin du XX^e siècle, le développement professionnel – tout comme le système d'éducation – est influencé par le socioconstructivisme; le modèle de la formation continue s'en trouve transformé et certaines formations prennent désormais la forme de démarches d'accompagnement à l'école ou de réseaux d'enseignants travaillant et réfléchissant

¹ Bien que la définition mentionne que la formation continue est effectuée par ceux qui ont quitté l'éducation formelle, il n'est pas exclu que les apprentissages soient faits dans un contexte formel.

ensemble. Ainsi, la formation continue constitue un lieu de rencontre, d'échange et de discussion pour les enseignants (Butler-Kisber et Crespo, 2006).

Au terme de ses travaux sur le développement professionnel, en particulier sur le processus de réflexion, Daele (2004) fait état de la complexité du processus « dans lequel se rencontrent différents autres processus à la fois individuels et sociaux, à la fois centrés sur l'action, la réflexion sur l'action et l'interaction (Charlier et Charlier, 1998) et se produisant à la fois dans l'immédiateté de l'action et sur toute l'étendue de la carrière professionnelle » (p. 13). En se reportant au modèle de l'activité humaine d'Engeström (1994) présenté à la figure 1, Daele précise que le sujet (l'enseignant) utilise des instruments (la réflexion, l'interaction, la lecture d'ouvrages spécialisés, la participation à des formations, etc.) afin d'atteindre des objectifs (l'objet).

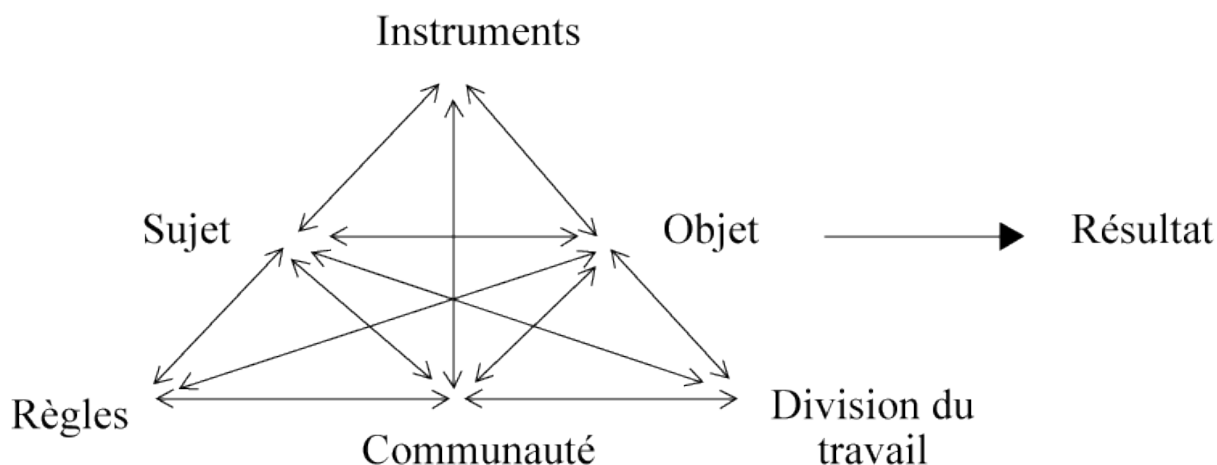


Figure 1 – Modèle de l'activité humaine (Engeström, 1994, p. 46)

Les exemples d'objets qu'il précise sont *résoudre des problèmes rencontrés en classe* et *faire apprendre les élèves*, des objets qui ne sont liés qu'à la pédagogie et qui ne traitent pas des contenus disciplinaires que les enseignants au collégial doivent aussi maîtriser. Le développement professionnel place l'enseignant dans un rôle double, celui de professionnel et d'apprenant.

Le cas particulier du collégial

Le cas des enseignants au collégial est particulier, notamment parce qu'une formation initiale en enseignement n'est pas une condition d'embauche, contrairement aux enseignants des ordres primaire et secondaire, et malgré les recommandations du Conseil supérieur de l'éducation (1997, 2000). La formation initiale est évidemment requise, mais elle concerne souvent exclusivement la compétence disciplinaire (St-Pierre et Lison, 2009). La formation pédagogique serait toutefois de plus en plus considérée au moment de

l'embauche dans le cas où plusieurs personnes posent leur candidature (St-Pierre, Arsenault et Nault, 2010).

Dans leur étude sur les caractéristiques des enseignantes et des enseignants des collèges francophones membres de PERFORMA, St-Pierre et Lison (2009) mentionnent que, parmi les 334 participants répondant à la question visant à connaître le niveau de formation en pédagogie, environ 20 % ont affirmé n'avoir aucune formation en pédagogie, 8 % ont affirmé avoir une formation non créditée et 72 % ont affirmé avoir une formation créditée. Les auteurs mettent toutefois en perspective le fait que l'échantillon était caractérisé par « une surreprésentation de femmes, notamment, enseignantes au secteur technique et expérimentées » (p. 40). Dans un article présentant une synthèse de cette étude, St-Pierre, Arsenault et Nault (2010) notent aussi que l'ampleur de la formation n'a pas été recueillie dans l'enquête et que « la formation peut varier considérablement : pour ce qui est de la formation créditée, elle peut prendre la forme d'une activité de 1 crédit de premier cycle jusqu'à 90 crédits de troisième cycle » (p. 26).

De son côté, L'Hostie (2003) note que la plupart des nouveaux enseignants au collégial ont reçu une formation essentiellement disciplinaire et qu'ils n'ont pas de formation en psychopédagogie ni d'expérience en enseignement. Il serait donc intéressant de vérifier l'ampleur de la formation reçue, ce qui permettrait d'établir un portrait plus précis de la formation pédagogique que détiennent les enseignants au collégial.

Dans ce contexte, Lauzon (2002) s'est intéressée à la façon dont les enseignants ont appris à enseigner. Dans une étude dans laquelle elle a recueilli des données auprès de 19 enseignants, elle a identifié trois modalités d'apprentissage de la profession par les enseignants au collégial.

- Apprentissage par la pratique, incluant un volet action (p. ex., faire des expériences et apprendre par essais et erreurs) ainsi qu'un volet réflexion (réfléchir à son expérience et analyser sa pratique, etc.)
- Apprentissage par l'interaction, que ce soit avec les collègues (apprendre d'eux ou apprendre avec eux) ou avec les étudiants
- Apprentissage formel (formations universitaires, formations non créditées, etc.)

Elle conclut que les apprentissages de la profession d'enseignant au collégial empruntent surtout des modalités informelles, par la pratique et par l'interaction. Lauzon distingue les apprentissages informels des apprentissages formels en mentionnant que ces derniers utilisent les écrits plutôt que l'expérience comme source première des savoirs construits. Cette distinction ne sera pas utilisée dans ce projet de recherche pour définir les frontières entre les apprentissages en contextes formels, informels et non formels.

Dans l'étude mentionnée plus haut, St-Pierre et Lison ont formulé des questions concernant les modalités d'apprentissage de la profession d'enseignant et les catégories proposées par Lauzon. Les résultats indiquent que c'est l'apprentissage par les interactions (avec les collègues et les étudiants) qui est la modalité que privilégient les répondants, suivie de l'apprentissage par la pratique – soit les deux modalités informelles. Les auteures mentionnent toutefois que les répondants n'avaient pas à favoriser une méthode ou une autre (les catégories n'étaient pas exclusives).

En ce qui concerne l'intérêt des participants à suivre une formation au cours des 12 prochains mois, les 298 réponses s'illustrent de la façon suivante :

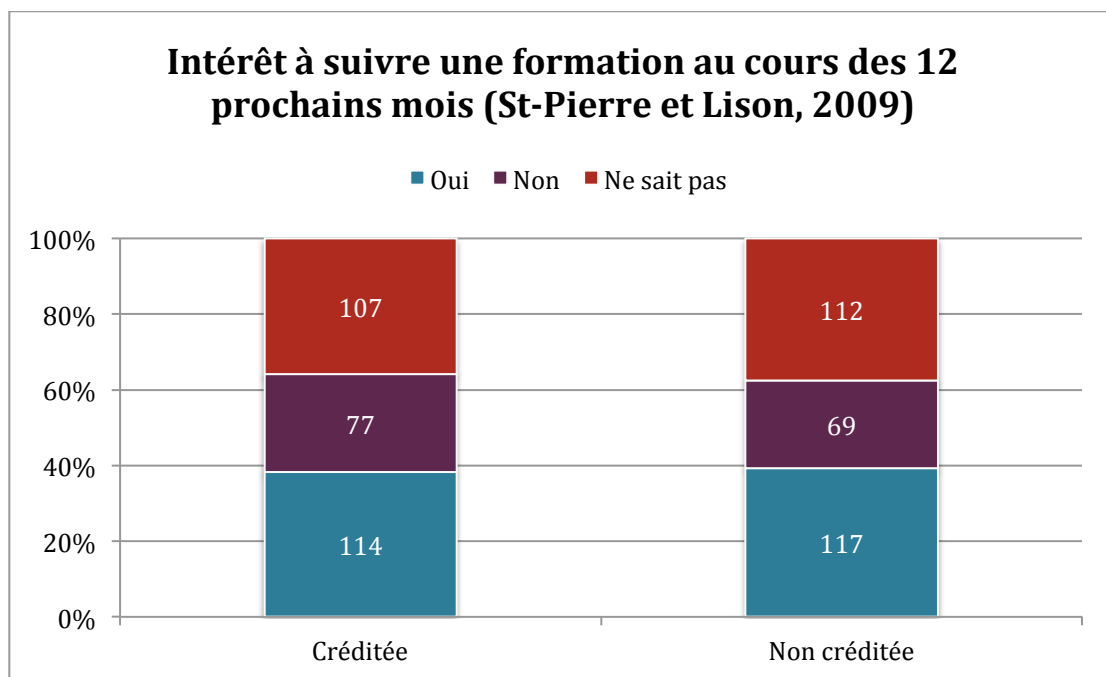


Figure 2 – Intérêt à suivre une formation au cours des 12 prochains mois (St-Pierre et Lison, 2009)

Dans un contexte où la formation continue représente une avenue intéressante pour le développement de compétences pédagogiques et disciplinaires (Conseil supérieur de l'éducation, 1997) et où l'intérêt pour la formation non créditée est, selon St-Pierre et Lison, semblable à celui pour la formation créditée, il semble intéressant de se pencher sur les activités informelles et non formelles afin de vérifier leur potentiel pour favoriser le développement professionnel.

Les apprentissages en contextes formels, non formels et informels

À l'image des expressions *développement professionnel* et *formation continue*, les expressions *apprentissages formels* et *apprentissages informels*² présentent des différences sémantiques. Certains auteurs ajoutent une troisième expression, *apprentissages non formels*, et même une quatrième, *apprentissages semi-formels*. L'objectif de cette section est de recenser les distinctions entre ces contextes afin de retenir les définitions appropriées dans le cadre de ce projet.

À l'Annexe B : *Apprentissages formels, non formels*, nous présentons la synthèse de Werkin (2007) des caractéristiques et des particularités des différents types d'apprentissages. Werkin propose le tableau suivant en mettant l'accent sur le fait qu'il y a un consensus quant aux caractéristiques des contextes d'apprentissage formels et informels, mais que les frontières des contextes d'apprentissage non formels sont plus floues.

Tableau 2 – Contextes d'apprentissage selon trois caractéristiques

	Organisé	Objectifs d'apprentissage	Intentionnel
Formels	Oui	Oui	Oui
Non formels	Oui ou non	Oui ou non	Oui ou non
Informels	Non	Non	Non

Le tableau que propose Werkin contient deux autres colonnes (Durée et Conduisant ou non à une certification), mais l'auteur précise que ces caractéristiques varient beaucoup d'un pays à un autre et qu'elles deviendront caduques dès que la formation non formelle sera mieux reconnue. Pour évacuer le flou qui demeure, il propose un système de catégorisation ne prenant en considération que deux caractéristiques (l'intention d'apprentissage et la planification, comme une activité d'apprentissage qui s'observe par le fait qu'il y ait ou non des objectifs d'apprentissage établis) et éliminant les imprécisions.

² Il serait plus adéquat d'utiliser les expressions *apprentissages en contexte formel* et *apprentissages en contexte informel*, mais la majorité des auteurs utilise les expressions *apprentissages formels* et *apprentissages informels*.

Tableau 3 – Contextes d'apprentissage selon deux caractéristiques

	L'apprentissage est intentionnel	L'apprentissage n'est pas intentionnel
L'activité est planifiée à l'aide d'objectifs d'apprentissage	<i>Apprentissages formels</i> Les apprentissages ont lieu durant les cours ou lors de séances de formation en milieu de travail. Les activités ont des objectifs d'apprentissage et les individus y participent dans le but explicite d'acquérir des connaissances et des compétences.	<i>Apprentissages semi-formels</i> Les apprentissages se font lors d'activités ayant des objectifs d'apprentissage, mais les individus apprennent au-delà des objectifs d'apprentissage. Ils ont l'intention d'apprendre quelque chose et, sans le savoir, ils apprennent aussi autre chose (à propos d'eux-mêmes, du travail d'équipe, etc.)
L'activité n'est pas planifiée à l'aide d'objectifs d'apprentissage	<i>Apprentissages non formels</i> Les apprentissages se font pendant le travail ou les activités de loisirs n'ayant pas d'objectifs d'apprentissage formalisés, mais les individus sont conscients qu'ils apprennent. Ils ont l'intention de devenir plus habiles, plus compétents.	<i>Apprentissages informels</i> Les apprentissages sont faits sans avoir d'objectifs ni d'intention explicites.

Dans le cadre de ce projet, c'est ce système de catégorisation qui sera retenu, en particulier en ce qui concerne les caractéristiques des contextes non formels et informels, puisque l'accent est mis sur les activités effectuées dans un contexte où il n'y a pas de planification en termes d'objectifs d'apprentissage. Il faut noter que, bien que l'apprentissage ne soit pas intentionnel et que les activités ne soient pas planifiées à l'aide d'objectifs d'apprentissage, les contextes informels peuvent tout de même impliquer un processus métacognitif qui permet à l'apprenant de réinvestir ses apprentissages.

D'un point de vue organisationnel, la reconnaissance des apprentissages faits dans les contextes informels ou non formels ne fait pas l'objet d'un consensus et représente un défi important (Werkin, 2007). Certaines mesures permettent de soutenir ces formes d'apprentissage; par exemple, allouer du temps à l'apprentissage en milieu de travail, fournir des endroits pour les rassemblements et l'apprentissage, utiliser les technologies adéquates pour soutenir la collaboration et le réseautage et appuyer la participation à des communautés de pratique professionnelles (Cross, 2013). Il n'est toutefois pas question ici de déterminer si les établissements d'éducation doivent ou non reconnaître et appuyer les apprentissages informels et non formels, mais plutôt de voir les répercussions sur le développement professionnel des enseignants au collégial.

C'est dans cette optique de développement professionnel des enseignants au collégial que les participants de l'étude de St-Pierre et Lison (2009) citée plus haut étaient invités à répondre à l'énoncé suivant : « Si vous vous êtes engagés dans au moins une activité de formation continue non créditée au cours des trois dernières années, indiquez de quel type d'activité il s'agissait. » Les réponses incluaient des activités effectuées en contextes

formels, non formels et informels, mais il est difficile d'en noter la proportion exacte, puisqu'il n'était pas explicitement mentionné si les activités avaient ou non des objectifs d'apprentissage. Les auteurs ont indiqué que les enseignants « estiment avoir appris à enseigner d'abord par les interactions avec leurs collègues et avec leurs étudiantes et étudiants [...]. C'est l'apprentissage par la formation formelle (cours et recherche) qui, [du point de vue des participants], a le moins contribué à leur apprentissage de l'enseignement » (p. 65). C'est donc en soulignant l'importance des interactions avec les collègues que sera abordée la section suivante sur le développement professionnel dans un contexte social.

Le développement professionnel dans un contexte social

L'expression « *social learning* » vient de la prémisse que la compréhension d'un contenu est socialement construite au moyen de conversations au sujet de ce contenu (Brown et Adler, 2008). L'expression désigne l'apprentissage fait par l'observation, la conversation et le questionnement, dans un contexte formel ou informel, dans un processus organique, souvent sans organisation (Chauhan et Yadav, 2011; Fary, 2011).

Le développement professionnel se nourrit donc des interactions – confrontations, débats, échanges, partages (Charlier et Donnay, 2008; Daele, 2004; Dionne, 2003; Lauzon, 2002). Nault (2007) mentionne à ce sujet que « la richesse du point de vue des autres donne à l'enseignant l'occasion d'ouvrir ses horizons et, éventuellement, de modifier ses pratiques » (p. 14). Les connaissances sont construites et coconstruites notamment grâce au partage d'expériences et à la négociation du sens des actions (Allaire, 2006). Lauzon ajoute que « les sources de savoir incluent alors non seulement les modèles d'action des collègues, mais aussi la confrontation de ces modèles » (p. 9). L'interaction donne accès aux savoirs des autres en plus de permettre d'incorporer la contribution des autres à sa propre réflexion. Dans le même ordre d'idées, les confrontations sont sources de développement puisque, en plus de faire naître des savoirs, les confrontations permettent de les échanger (Tact, 2000). Une nuance toutefois : « toute interaction sociale n'est pas nécessairement de nature sociocognitive et tout conflit sociocognitif ne conduit pas nécessairement à l'élaboration de structures cognitives nouvelles chez le sujet » (Bourgeois et Nizet, 1999, p. 161).

Deux formes d'apprentissage par l'interaction se distinguent (Lauzon, 2002).

- Apprendre *des* collègues : on les observe, on les consulte. Cette forme d'apprentissage a lieu davantage au début de l'expérience en enseignement.
- Apprendre *avec* les collègues : on accède aux pratiques des collègues et à leur façon de les élaborer. Cette forme d'apprentissage est plutôt présente dans les étapes subséquentes de la carrière.

Dans la littérature, les auteurs utilisent plusieurs expressions pour nommer le développement professionnel ayant cours dans un contexte social. Dionne (2003) utilise les expressions *développement professionnel collectivement situé* et *développement professionnel collaboratif* comme étant synonymes de la collaboration en tant que mode de développement professionnel et comme étant « un engagement conjoint des enseignants dans une démarche d'amélioration de leurs pratiques pédagogiques quotidiennes » (p. 279). Elle fait référence à la définition de Glatthorn (1987) en utilisant l'expression *développement professionnel collaboratif*. Dans l'ouvrage de Glatthorn, il est toutefois question de « *cooperative professional development* », décrit comme un processus dans

lequel de petites équipes d'enseignants travaillent ensemble, utilisant une variété de méthodes et de structures pour assurer leur développement professionnel.

Il apparaît donc que les termes *coopération* et *collaboration* sont utilisés sans distinction. Il semble toutefois opportun d'en exposer ici les principales différences (Deschênes et Parent, 2008).

- La coopération est la répartition d'une tâche entre les membres d'un groupe possédant une expertise distribuée. Les membres interviennent dans leur domaine respectif afin de former la représentation complète et intégrée d'une problématique.
- La collaboration est l'amalgame des ressources complémentaires de chacun des membres en vue d'atteindre un but commun. Un étroit travail d'équipe est nécessaire et exige que les membres trouvent un terrain de médiation. La négociation permet de converger vers une meilleure compréhension de l'objet d'étude. Au cours d'un processus de collaboration, les membres jouent en alternance le rôle d'apprenant et d'expert.

Qu'il soit question de coopération ou de collaboration, c'est l'aspect social qui prédomine : la différence tient au rôle joué par les membres au sein du groupe et à l'expertise qu'ils y apportent.

En ce qui concerne le groupe de codéveloppement professionnel, il s'agit d'une « approche de formation qui mise sur le groupe et sur les interactions entre les participants pour favoriser l'atteinte de l'objectif fondamental : améliorer la pratique professionnelle » (Payette et Champagne, 1997, p. 7). L'idée centrale d'un groupe de codéveloppement professionnel est « d'apprendre sur sa propre pratique, en écoutant et en aidant des collègues à cheminer dans la compréhension et l'amélioration effective de leur pratique » (p. 8); le « *co* de codéveloppement mettant en relief la dimension sociale de la démarche » (p. 7). Il n'y aurait qu'un tiers des enseignants qui décriraient leur développement professionnel comme étant coopératif (OCDE, 2013). Sans exclure que l'amélioration de la pratique peut se faire de façon individuelle, plusieurs auteurs en signalent les limites (Huberman, 1995; Payette et Champagne, 1997; L'Hostie, 2003; Hadar et Brody, 2010).

Il existe plusieurs types de groupes de codéveloppement professionnel (Dionne, 2003).

- Groupe de soutien : échange sur différents sujets établis ou non au départ et permettant ainsi le partage des idées
- Groupe d'étude (ou de discussion) : utilisation de la méthode des cas pour la présentation et l'étude d'une situation par le groupe
- Groupe de développement pédagogique : démarche de développement pédagogique alignée sur la pratique, souvent liée à un processus de résolution de problèmes

- Groupe de recherche : démarche de recherche à court, à moyen ou à long terme, parfois en partenariat avec des chercheurs universitaires
- Groupe de travail ou de tâche : centré sur la résolution de problèmes relatifs à un travail ou à une tâche

Les principales caractéristiques qui distinguent les groupes de codéveloppement professionnel des activités d'apprentissage plus informelles, comme un diner-causerie, relèvent du fait qu'il n'y a pas d'objectifs clairement définis ni d'analyse rigoureuse de situations issues de la pratique des participants. Comme l'objet de cette recherche touche les contextes informels et non formels, il sera soutenu que des apprentissages peuvent être faits dans ces contextes, même si les activités ne sont pas planifiées à l'aide d'objectifs d'apprentissage.

Daele (2004) s'est penché sur le modèle de l'activité humaine de Engeström (1994), le modèle d'*open collective cycle* de Huberman (1995) et le modèle de changement conceptuel d'enseignants de Keiny (1996) afin de proposer un modèle de développement professionnel de l'enseignant au sein d'une communauté virtuelle. La portion « communauté virtuelle » sera approfondie dans la section *Le web social comme levier de développement professionnel*, mais, dans un premier temps, le modèle de Daele sera utilisé pour l'aspect « social » du développement professionnel qu'il propose.

Du modèle d'Huberman, Daele retient l'identification des étapes par lesquelles le groupe d'enseignants progresse (développement de nouvelles méthodes, expérimentation, échanges avec les pairs, seconde expérimentation, application ou abandon de la méthode et partage d'expériences) et les éléments pouvant y intervenir (apports conceptuels, pistes didactiques, observations, analyses pédagogiques, etc.). Le cycle proposé par Huberman met l'accent sur le partage et l'échange (Charlier, 2010) en contexte de réseau humain dans le développement professionnel des enseignants.

Du modèle de représentation du changement conceptuel d'enseignants de Keiny (1996), Daele retient le « double lien qui existe entre la pratique de classe de l'enseignant et le groupe réflexif : la pratique suscite la réflexion qui est relayée au sein du groupe par l'enseignant et le groupe construit et suggère des actions qui sont expérimentées et mises en œuvre en classe » (p. 20).

Au terme de son analyse, Daele propose le modèle de développement professionnel présenté à la figure 3 en précisant qu'il « vise à rendre compte de la nature à la fois intra-individuelle et socioculturelle du processus de développement professionnel des enseignants tout au long de leur carrière » (p. 41).

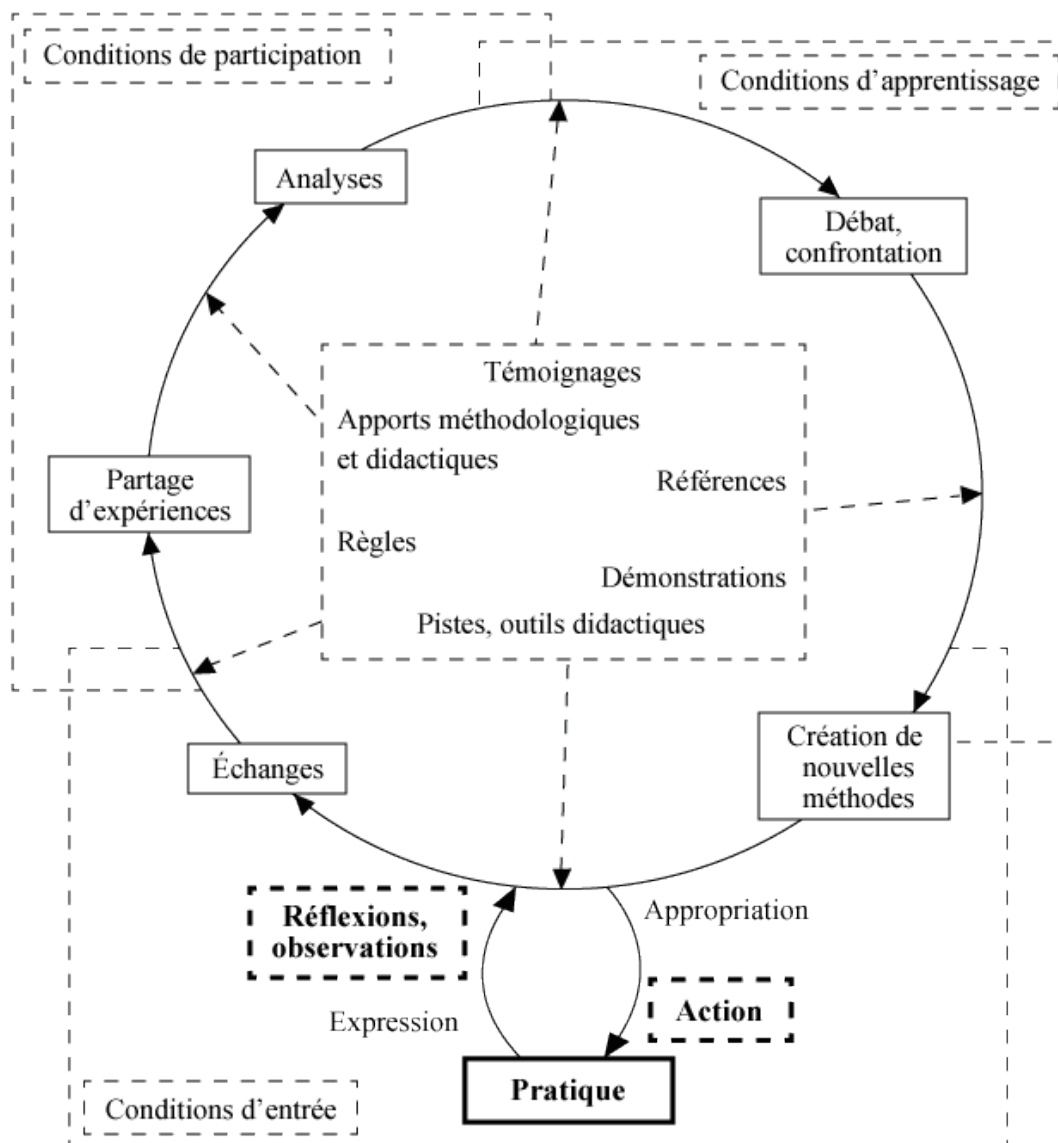


Figure 3 – Modèle de développement professionnel d'un enseignant au sein d'une communauté virtuelle (Daele, 2004)

Ce modèle est un outil pouvant servir de grille de lecture permettant de saisir le fonctionnement d'une communauté virtuelle en tant que lieu de développement professionnel pour les enseignants. C'est pourquoi les processus seront retenus dans la méthodologie afin de vérifier dans quelle mesure les activités effectuées à l'aide d'outils du web social peuvent favoriser le développement professionnel des enseignants au collégial.

La figure 4 présente en noir l'illustration des facteurs contribuant à la qualité du développement professionnel proposée par Day (1999) et traduite par Daele (2004). Ce dernier propose d'ajouter les communautés virtuelles d'enseignants à l'intérieur du facteur « Soutien de la direction, des collègues et d'autres associations ». Dans le cadre de cette

recherche, « l'accès et la participation à une communauté » se situerait dans une autre case pour mettre l'accent sur la nature complémentaire de ces communautés aux structures plus traditionnelles et sur le fait qu'il ne s'agit pas seulement d'obtenir le soutien d'un groupe : il est plutôt question d'une participation ayant le potentiel de mener à des apprentissages.

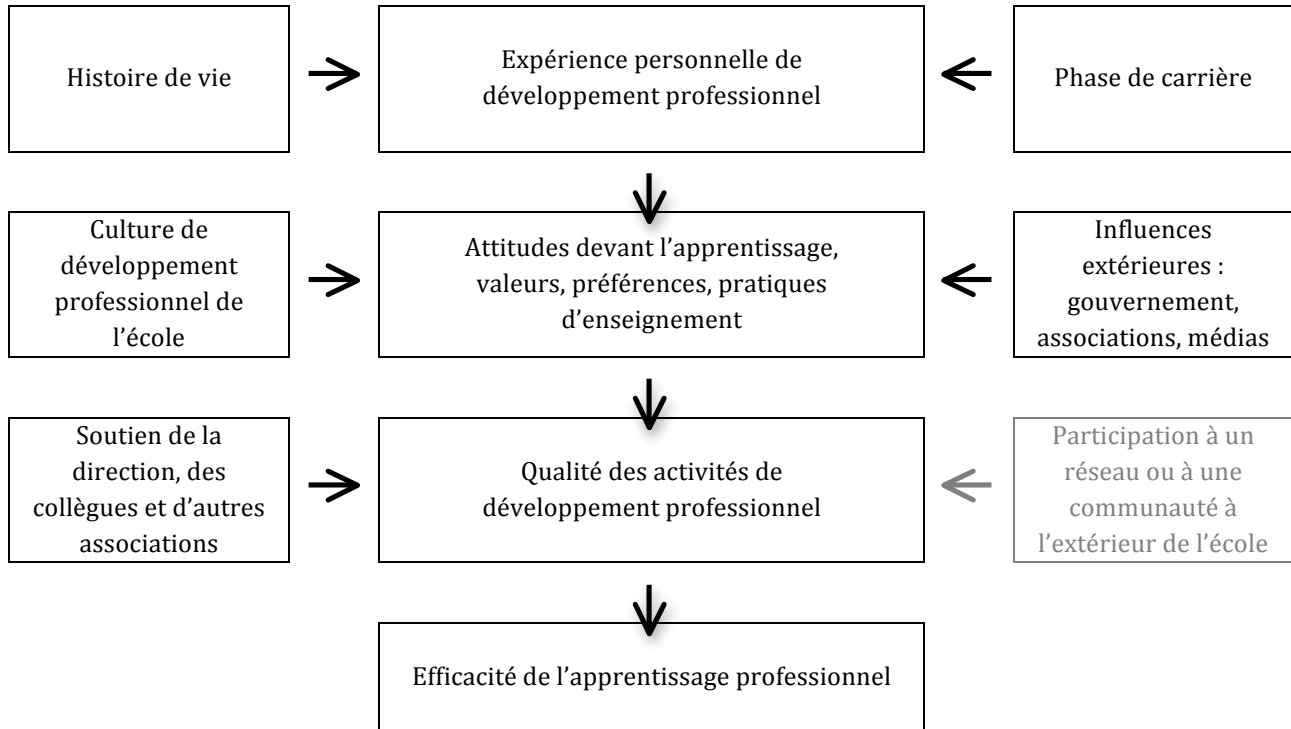


Figure 4 – Facteurs contribuant à la qualité du développement professionnel (Day, 1999; traduit par Daele, 2004, et modifié par l'auteure)

Les conditions favorables au développement professionnel dans un contexte social

Pour maximiser l'incidence de la formation continue, les conditions favorables au perfectionnement sont de trois ordres (Bissonnette et Richard, 2010).

- Sur le plan personnel : la formation doit correspondre aux valeurs, aux besoins et aux attentes.
- Sur le plan professionnel : les apprentissages doivent être applicables au quotidien, le plus rapidement possible, avec la possibilité d'expérimenter dans le cadre de la formation.
- Sur le plan relationnel : la formation doit s'étaler dans le temps et offrir de l'accompagnement; de plus, elle doit être offerte à plusieurs personnes de la même école pour favoriser les échanges.

La dimension relationnelle serait la plus importante en ce sens qu'elle complète à la fois les dimensions personnelles et professionnelles. Elle répond à l'enjeu visant à maintenir le changement dans une pratique pouvant être amorcée lors d'une formation. Dans ce projet, étant donné que les échanges sont en ligne, il ne sera pas pertinent de considérer le fait que les participants proviennent de la même école; par contre, le fait que les participants enseignent dans la même discipline pourrait avoir un effet sur le plan relationnel.

Charlier et Dejean (2010) ajoutent les conditions ci-dessous comme étant favorables au développement professionnel (collaboratif ou non).

- Un climat de travail alliant sécurité et ouverture au changement
- Des lieux d'essai de nouvelles pratiques (autonomie et responsabilité)
- Des réseaux d'échange et d'analyse de pratiques entre pairs, internes et externes à l'établissement
- Une politique de gestion des ressources humaines s'inscrivant dans des projets institutionnels, combinant formation formelle et informelle, incluant des dispositifs et des intentions de reconnaissance de l'investissement dans le travail

Enfin, le développement professionnel doit être lié à la pratique authentique, à laquelle doit être liée la théorie (Butler, 2005).

En ce qui a trait aux conditions liées plus spécifiquement à l'aspect social du développement professionnel, il faut noter l'importance de développer un climat favorisant l'apprentissage, climat qui peut être établi en ayant recours à l'argumentation, en entretenant une posture réflexive et en misant sur les liens sociaux établis (Audran et Daele, 2009).

Quatre facteurs conditionnent les effets de l'interaction sociale sur le processus d'apprentissage (Bourgeois et Nizet, 1999).

1. Le degré d'asymétrie de la relation sociale : une relation fortement asymétrique est susceptible d'enclencher un mode de régulation du conflit sociocognitif peu favorable à l'apprentissage.
2. L'intensité de l'interaction sociocognitive : l'intensité de l'interaction verbale, la fréquence des désaccords observés dans l'interaction verbale et l'intensité de l'argumentation qui accompagne ces désaccords ont un effet positif sur les apprentissages.
3. Les caractéristiques socioaffectives de l'interaction sociale : les situations qui combinent un climat socioaffectif favorable et une confrontation de points de vue divergents sont favorables aux apprentissages.
4. Les préalables cognitifs et sociaux qui doivent être maîtrisés par les partenaires de l'interaction, comme la capacité à communiquer adéquatement ou l'attitude à l'égard de situations de conflits.

Ce dernier facteur est aussi souligné par Dionne (2003) qui indique que « le processus de collaboration est lié à la présence de qualités relationnelles et de communication » (p. 89). Ce processus de collaboration se manifeste à la fois comme une condition et une conséquence à l'intérieur des activités de développement professionnel. La collaboration implique la présence d'habiletés relationnelles, comme l'empathie et la capacité à résoudre des problèmes, et des habiletés de communication. Le processus de partage est, quant à lui, favorisé par un ensemble de conditions (institutionnelles et éthiques, sociales et attitudeles, techniques et environnementales) et soutenu par des ressources (Charlier, 2010).

Les exigences particulières au fonctionnement d'un groupe de codéveloppement professionnel sont la confiance entre les membres, l'esprit de coopération, la présence d'un contrat entre les participants définissant les conditions de confidentialité et d'engagement ainsi que les compétences et l'investissement de chacun des membres (Payette et Champagne, 1997).

Les conditions qui augmentent les chances de réussite d'un programme de développement professionnel coopératif sont le fait que l'administration exerce un leadership fort, qu'il existe un climat d'ouverture et de confiance entre les administrateurs et les enseignants de même que le fait que les ressources sont fournies par l'administration pour lancer et soutenir le programme de coopération. Des modifications structurelles doivent être apportées afin de soutenir la collaboration, comme un espace physique facilitant la coopération et un horaire aménagé de sorte que les enseignants peuvent travailler ensemble (Glatthorn, 1987).

Enfin, Allaire (2006) fait référence à Corcoran (1995), à Lieberman (1996) et au Conseil supérieur de l'éducation (1997) pour souligner que « de plus en plus d'écrits soutiennent l'importance de permettre aux enseignants de prendre en charge collectivement et en collaboration leur propre développement professionnel afin de répondre aux besoins émergents qu'ils rencontrent » (p. 36). En ce sens, l'engagement de la part des enseignants doit provenir d'un questionnement lié à leur pratique actuelle afin que le développement professionnel rejoigne ces enseignants dans leurs préoccupations les plus profondes (Dionne, 2003).

La collaboration dans un espace numérique

Le concept de communauté sera abordé en profondeur dans la section *La structure d'une communauté*. Il semble toutefois pertinent de présenter ici le concept de communauté en réseau (ou virtuelle, en ligne). Le qualificatif *en réseau*, dans ce contexte, ne fait que préciser la forme de communication qu'utilise la communauté (Gagnon, 2003). En 2001, Preece précise : « *The buzz is not about technology, it's about the huge numbers of people who now have access to it and what they are doing with it* » (p. 348). Laferrière (2005) ajoute que « la participation à une communauté de pratique virtuelle devient une formule particulièrement intéressante (Laferrière, 2001) lorsque les enseignants sont dispersés dans différentes écoles » (p. 11). Bien que la communauté virtuelle ne puisse remplacer le soutien de l'administration locale et des collègues proches pour assurer le renouvellement des pratiques pédagogiques (Grégoire et Laferrière, 2001), le fait de combiner les affordances sociales aux affordances numériques représente un potentiel à explorer en éducation (Allaire, 2006).

Les plateformes de collaboration soutiennent les échanges et permettent d'interagir avec un groupe de personnes sans que la proximité soit un facteur déterminant (Gagnon, 2003), ni les rôles institutionnels ou les relations hiérarchiques (Lieberman et Grolnick, 1996). Ainsi, plusieurs barrières tombent et des problèmes administratifs sont résolus (Chauhan et Yadav, 2011). Ces plateformes permettent donc une nouvelle forme d'interaction sociale dans laquelle les participants peuvent échanger et partager des intérêts communs, permettant ainsi de créer des occasions d'apprentissage susceptibles de transformer les pratiques pédagogiques des participants (Grégoire et Laferrière, 2001).

Les technologies de la communication rendent les participants actifs, puisqu'elles soutiennent les échanges et favorisent donc, éventuellement, un processus de rétroaction, provoquant la réciprocité des influences qui s'exercent entre les participants (Audran et Daele, 2009). Ce processus de rétroaction peut être mis en œuvre de façon synchrone en utilisant la vidéoconférence ou la messagerie instantanée, par exemple. Dans un contexte de collaboration entre des enseignants, cela représente une forme de soutien « juste à temps »

dans lequel les participants ont accès, au moment qui leur convient, à une forme d'entraide ponctuelle (Allaire, 2006).

Le processus de rétroaction dans un contexte de collaboration et de communication peut également être mis en œuvre de façon asynchrone en utilisant, par exemple, un blogue, un microblogue ou un forum de discussion. Ce mode de communication a l'avantage de ne pas fixer de contrainte de temps aux participants et de leur permettre de porter un regard critique sur leurs interventions (Hamel, 2003). Ce dernier avantage s'aligne sur le volet réflexif du développement professionnel.

Les outils maintenant disponibles combinent souvent les modes synchrone et asynchrone en offrant différentes façons de communiquer dans un même environnement. Cela a pour effet d'éviter les contraintes de l'un ou de l'autre mode de communication et de mettre de l'avant leurs avantages respectifs.

Alors qu'en 2004, Daele se questionnait sur l'intensité des relations entre personnes qui ne se rencontrent jamais, et bien qu'il soit sans doute toujours pertinent de se questionner à ce sujet dix ans plus tard, il est probable que ce ne soit pas un facteur déterminant dans le cadre de ce projet de recherche. En effet, les outils du web social étant massivement utilisés par les professionnels³, les enseignants sont susceptibles de les avoir déjà intégrés de façon personnelle et d'être familiers avec la création et l'utilisation d'un profil pour entrer en contact avec d'autres enseignants.

Le web social, un espace social et numérique

Dans la dernière décennie, le web a beaucoup évolué en se tournant, entre autres, vers des applications de réseautage social. Il s'est démocratisé, la frontière entre les consommateurs et les producteurs de contenu s'étant estompée. L'attention s'est portée sur l'accès aux individus plutôt que l'accès à l'information (Brown et Adler, 2008).

Les outils ayant des fonctionnalités de nature sociale, comme les sites de réseautage social, permettent donc d'échanger des idées et de rencontrer des personnes ayant des intérêts communs (Brown et Adler, 2008). Les outils du web social⁴ ont provoqué un changement radical dans la nature et la fréquence des interactions, et permettent de travailler en

³ Selon le CEFRIO (2013), 82,2 % des internautes québécois utilisent les médias sociaux. De façon plus précise, 85,8 % des professionnels utilisent les médias sociaux. Ils y consultent du contenu (78,4 %), y relaient ou y partagent du contenu (63,1 %), y interagissent avec d'autres (61,4 %) et y créent du contenu (43,3 %).

⁴ Dans un projet de recherche précédent portant également sur le web social, l'auteure a rendu accessible à la section traitant spécifiquement du web social et de ses outils à l'adresse suivante : <http://interactive.ca/evaluationwebsocial/websocial.php>.

collaboration de façon synchrone et asynchrone, de s'échanger différents types de contenus ainsi que d'accéder et de participer à des communautés (Deschênes, 2012).

Les outils du web social sont des outils conviviaux et massivement utilisés. L'intérêt pour les outils de réseautage n'est pas exclusif aux plus jeunes : les personnes appartenant aux groupes d'âge plus élevés s'intéressent aussi aux relations sociales en ligne et aux communautés de professionnels (Chauhan et Yadav, 2011). Dans une perspective de développement professionnel des enseignants au collégial, ces outils pourraient représenter un intérêt, puisque « le meilleur outil est celui que l'on utilise tous les jours, celui qui se fait oublier » (Usé, 2002, p. 8).

Le web social comme levier de développement professionnel

Plusieurs définitions et caractéristiques du développement professionnel incluent la notion de « l'école » (Dionne 2003; Canton, 1996) dans sa nature « locale ». Dans le cadre de ce projet, cet aspect ne sera pas considéré, puisque les caractéristiques d'un environnement numérique et social – dans ce cas-ci, certains outils du web social – permettent de sortir des frontières géographiques, voire disciplinaires.

Dans les formes de développement professionnel recensées par St-Pierre et Lison (2009), on note que les activités les plus souvent effectuées sont ponctuelles : participation à des journées ou à des ateliers pédagogiques et à des congrès. Le fait d'échanger avec un groupe de professionnels (d'autres enseignants ou des experts du domaine) à l'aide d'outils du web social peut permettre d'augmenter les répercussions à la suite d'une formation ou d'un congrès.

En 1997, le Conseil supérieur de l'éducation affirmait que les enseignants devaient bénéficier de nouveaux lieux d'échanges dans lesquels ils pourraient se regrouper avec des intervenants d'autres établissements qui vivent une problématique commune. Ces lieux devaient permettre la confrontation des idées et contribuer à une vision du travail à plus long terme. À cette époque, il était question des compressions budgétaires qui n'étaient pas favorables à l'implantation de nouvelles structures d'échanges. Quinze ans plus tard, ce contexte de compressions en éducation est toujours d'actualité, c'est pourquoi l'utilisation d'outils existants – ceux du web social – peut représenter une avenue intéressante.

Des outils comme le blogue, le microblogue et le wiki, les outils de réseautage social et les outils de veille sociale et de partage de contenu sont des exemples d'une nouvelle structure d'information centrée sur l'utilisateur, que ce soit pour la création ou le remixage de contenu, et qui encourage l'exploration, l'innovation et l'apprentissage en contexte d'action (Brown et Adler, 2008).

L'expression « *online social learning* » désigne les apprentissages faits grâce aux conversations ayant eu lieu sur les médias sociaux. L'expression « *e-learning 2.0* » renvoie, quant à elle, à l'apport à l'éducation des communautés qui émergent des outils du web social (Chauhan et Yadav, 2011). Condamines (2011) émet toutefois un bémol concernant les apprentissages pouvant être faits dans ce contexte : les outils du web social permettent bien des échanges, mais ces échanges peuvent être faits de façon peu structurée et les connaissances qui peuvent en émerger pourraient ne pas être réutilisables. Cette désorganisation est aussi mentionnée par Chauhan et Yadav (2011) qui n'y voient toutefois pas d'inconvénients; ils considèrent que les occasions d'apprentissage qui émergent des outils du web social sont une excellente façon de socialiser et d'apprendre à l'intérieur d'une équipe. C'est aussi ce qui est mis de l'avant dans le cadre de ce projet. Ces nouvelles occasions d'apprentissage ont également des effets sur les systèmes de e-formation existants et ont mis de l'avant de nouvelles initiatives, comme les cours en ligne ouverts et massifs (*massive open online course*).

Réseau et communauté : des structures aux caractéristiques différentes

Les termes *communauté* et *réseau* sont souvent utilisés – à tort – comme des synonymes. Avant d'aborder ces thèmes plus en profondeur, il semble pertinent de présenter la synthèse des principales différences entre la structure d'une communauté et celle d'un réseau.

Dans le domaine de l'analyse des réseaux sociaux (pas nécessairement numériques) et dans son expression la plus simple, le terme *réseau*, utilisé comme synonyme de *graphe* (terme davantage utilisé dans le domaine des mathématiques), représente un ensemble de nœuds liés les uns aux autres (Adamic, 2012). Les liens qui les unissent peuvent être de nature différente : amitié ou relation professionnelle entre des individus, communications entre des employés, liens entre des sites web, etc. À l'intérieur d'un réseau, il est possible, à l'aide d'algorithmes, de détecter des communautés pour découvrir des communautés de pratique, mesurer l'isolement des groupes, comprendre la dynamique et l'adoption des opinions, etc. D'autres applications dans différents domaines aussi variés que la biologie, la physique, l'informatique et les mathématiques appliquées utilisent la détection de communautés (Newman, 2006). D'un point de vue sociologique, ce qui permet d'identifier une communauté est la réciprocité et la proximité des liens entre les membres ainsi que la fréquence relative des liens entre les membres de la communauté comparativement aux liens entretenus avec ceux qui n'en sont pas membres (Adamic, 2012), tel que l'illustre la figure 5. Ces communautés, aussi appelées *groupes* (« *clusters* ») ou *modules*, sont des regroupements de nœuds qui partagent probablement des propriétés ou qui jouent des rôles similaires à l'intérieur du réseau (Fortunato, 2010).

La structure du réseau dont il sera question dans la prochaine section est davantage celle utilisée pour déterminer un réseau *personnel*. Il est constitué de toutes les relations (*contacts*) d'une personne. Ces relations peuvent être liées mais pas forcément.

Pour illustrer la composition d'un réseau personnel par opposition à celle d'une communauté, prenons l'exemple de la représentation des employés d'un collège au moyen d'un graphe. Il serait possible de détecter des communautés : les professionnels ou les enseignants d'un programme, par exemple. Un réseau personnel serait, quant à lui, composé de personnes avec qui un employé interagit, notamment en participant à des projets ou à des comités.

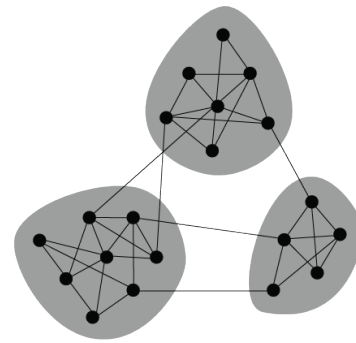
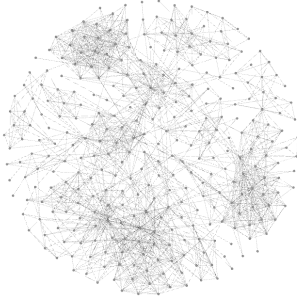
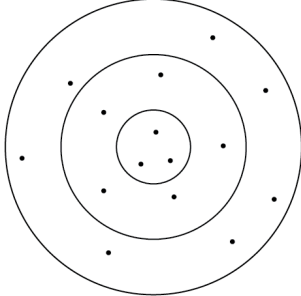


Figure 5 – Structure de trois communautés dans un réseau

La structure d'un réseau et celle d'une communauté possèdent donc des caractéristiques différentes, mais ne sont pas opposées pour autant. Le tableau suivant présente le résumé des caractéristiques de chacune des structures.

Tableau 4 – Caractéristiques de la structure d'un réseau et de la structure d'une communauté

	Réseau personnel	Communauté
Structure	 Figure 6 – Représentation de la structure d'un réseau (connexions d'un utilisateur sur Twitter)	 Figure 7 – Représentation de la structure d'une communauté (inspirée de Wenger, et al., 2002)
Centré sur	Une réponse à des besoins individuels	Une plus grande connaissance du groupe
Buts	Recevoir et échanger de l'information	Créer, développer et échanger des connaissances
Accessibilité	Structure ouverte, la constitution est choisie par l'individu, les liens sont créés un à un par l'individu	Structure fermée, on doit y accéder, se faire accepter, augmenter graduellement sa participation
Animation	L'individu	Une personne ou un groupe de personnes
Exemple	Créer un réseau de pédagogues et d'experts de son domaine sur Twitter	Participer sur Facebook à un groupe d'enseignants intéressés par les TIC en éducation

La structure d'un réseau personnel

Un réseau est donc composé de nœuds liés entre eux. Un réseau social est « un groupe de personnes (ou d'organisations ou d'entités sociales) connectées par des relations sociales comme l'amitié, une relation professionnelle ou l'échange d'information » (Garton, Haythornthwaite et Wellman, 1997, paragr. 1). Ces liens ou relations peuvent être réciproques (p. ex., une relation d'amitié sur Facebook ou une relation professionnelle sur LinkedIn) formant un réseau non dirigé. Ces liens peuvent aussi être non réciproques (p. ex., un abonnement sur Twitter ou un membre qui en recommande un autre sur LinkedIn) formant un réseau dirigé.

Pour les enseignants, le fait de réseauter permet d'accéder à des ressources « juste à temps ». Le réseau devient un lieu d'échange et de discussion au sujet des expériences de travail, et éventuellement une occasion de résoudre des problèmes complexes qui nécessitent une réflexion en profondeur (Lieberman, 1996), ce qui représente un vecteur important pour le développement professionnel des enseignants (Laferrière, 2005; Powers, 2013).

L'expression « *professional learning network* » (PLN) est utilisée pour désigner les liens créés notamment via Twitter. Ce réseau professionnel d'apprentissage peut être intéressant, puisqu'il permet d'accéder à des ressources en tout temps (Powers, 2013). Ces ressources sont de nature diverse, entre autres humaines. Twitter est cité ici en exemple, mais le réseau professionnel d'apprentissage ne devrait pas se limiter à un seul outil.

L'analyse des réseaux sociaux peut s'effectuer selon deux approches : l'une est centrée sur le réseau, l'autre sur l'individu. C'est cette seconde approche qui est retenue dans le cadre de ce projet, puisqu'elle « s'intéresse à l'individu en tant que membre d'un ou plusieurs réseaux » (Daele, 2004, p. 46). C'est ce qui correspond le mieux à l'observation des répercussions de la participation d'un enseignant à des activités (informelles ou non formelles) de développement professionnel soutenues par les outils du web social.

La structure d'une communauté

Déjà, en 2001, Grossman, Wineburg et Woolworth critiquaient l'utilisation du terme *communauté* : « *The word community has lost its meaning* » (p. 3). Daele et Charlier (2006) ajoutent que « ce n'est pas parce qu'une liste de discussion par courrier électronique est mise en place qu'une communauté se crée automatiquement » (p. 8). La venue des réseaux et des médias sociaux n'a pas facilité la définition du mot : des offres d'emploi de « gestionnaire de communautés » incluent des tâches liées au marketing (choix de campagnes de publicité, création de concours pour inciter l'adhésion, indicateurs de performance en termes de nombre d'utilisateurs), aux relations publiques (gestion de crise et gestion des plaintes publiques des clients) et à la communication (élaboration d'un

calendrier de dialogues, modération des commentaires). Le mot *communauté* est ainsi souvent utilisé pour représenter les clients d'un produit ou d'un service.

Daele (2004) recense de nombreux auteurs qui soulignent la difficulté de préciser les caractéristiques des communautés et le fait que, en éducation, le terme soit accolé à d'autres termes (communauté délocalisée, de pratique, d'intérêt, d'apprenants, d'apprentissage en réseau, en ligne), ce qui ajoute à la confusion. Il traduit la définition retenue par Grossman, Wineburg et Woolworth (2001), eux-mêmes inspirés par Bellah, Madsen, Sullivan, Swidler et Tipton (1985) : une communauté est un « groupe de personnes qui sont socialement interdépendantes, qui participent ensemble à des discussions et des prises de décision, et qui partagent certaines pratiques qui, à la fois, définissent la communauté et sont développées par elle » (p. 32). Hamman (1997) a résumé les travaux de Hillery (1955), qui s'était intéressé à 94 définitions du terme *communauté*, en utilisant la définition suivante : il s'agit d'un groupe d'individus entretenant des relations sociales, tissant des liens entre les membres du groupe et partageant un espace pendant un moment.

Les principaux attributs d'une communauté sont (Whittaker, Isaacs et O'Day, 1997) les suivants.

- Les membres partagent un but commun, des intérêts, des besoins ou une activité constituant la principale raison de l'appartenance à la communauté.
- Les membres s'engagent dans une participation active et répétée, et il y a souvent des interactions intenses, de forts liens émotionnels et des activités communes entre les participants.
- Les membres accèdent à des ressources partagées et ont des règles qui déterminent l'accès à ces ressources.
- Il existe une réciprocité de l'information, du support et des services entre les membres.
- Il existe un contexte de partage (conventions sociales, vocabulaire partagé, protocoles).

Les processus pouvant être mis en place au sein de la communauté sont nombreux : participation et réification (Wenger, 1998), échange ou dialogue, partage d'expériences, analyse d'une situation, débat ou confrontation d'idées, création de nouvelles méthodes ou de nouvelles pratiques (Daele, 2004). Les échanges sont constitués de deux actions : « déposer des objets dans un répertoire commun et communiquer avec les pairs à leur sujet » (Charlier, 2010, p. 143). Le partage est quant à lui « l'adaptation individuelle ou collective des objets mis en commun et leur réutilisation par les enseignants à l'origine de l'échange mais aussi par d'autres membres de la communauté » (Charlier, 2010, p. 143).

Les types de communautés

Trois types de communautés peuvent être distingués selon leur origine : les communautés informelles, émergeant du contact des praticiens, les communautés soutenues, suggérées

par des gestionnaires, et les communautés structurées, organisées et démarrées par des gestionnaires (Saint-Onge et Wallace, 2002). Comme ce projet traite des activités non formelles et informelles, il sera davantage question des communautés dans lesquelles il n'y a pas de cadre institutionnel. Dans ce cas, les discussions sont orientées en fonction des intérêts des participants et les échanges sont libres (Daele, 2004). Comme le web social rend floue la frontière entre le producteur de contenu et le spectateur, il y a aussi des répercussions sur l'animation d'une communauté. L'animation et la modération sont souvent effectuées par le groupe, alors que les communautés institutionnalisées sont animées de façon formelle par un ou plusieurs participants.

Le découpage des types de communautés selon leur nature n'est visiblement pas le même selon les auteurs. Certains types de communautés sont spécifiques au contexte scolaire ou aux enseignants, alors que d'autres sont définis de façon générale, en fonction de leur émergence, des objectifs, de leurs productions ou des apprentissages qui y sont faits.

- **Communauté d'intérêt**

La communauté d'intérêt est un regroupement d'individus autour d'un sujet commun dans lequel a lieu un échange d'informations menant à la construction de connaissances en vue d'un usage individuel (Daele et Charlier, 2006). Ce type de communauté est caractérisé par l'accès, la consultation et le retrait de l'information, l'engagement individuel, l'absence de processus de résolution de problèmes collectif, la participation, l'échange, l'interaction, la communication limitée, etc. (Gagnon, 2003). Les objectifs poursuivis ne sont pas de nature collective (Nault, 2005) et il n'y a pas de but commun d'apprentissage (Campos et Laferrière, 2002).

- **Communauté d'élaboration des connaissances (ou d'intérêt finalisé)**

Les membres d'une communauté d'élaboration des connaissances se penchent sur une question ou un problème qu'ils examinent sous différentes perspectives et différents points de vue (Laferrière, 2005). Cela correspond à la définition de Daele et Charlier (2006) pour l'expression *communauté d'intérêt finalisé* : la communauté est créée en vue de répondre à un mandat précis, les participants mettent en commun les perspectives diverses et produisent des objets répondant au mandat dans le but de construire des connaissances pour un usage collectif. Ce type de communauté est aussi appelé *communauté d'intérêt intelligente* par Fischer (2001).

- **Communauté d'apprentissage (apprenante, d'apprenants)**

Une communauté d'apprentissage est « une communauté où se manifeste une culture d'apprentissage dans laquelle tous sont impliqués dans un effort collectif de compréhension » (Bielaczyc et Collins, 1999, p. 271). Il s'agit « d'un groupe d'élèves et au moins un éducateur ou une éducatrice, animés par une vision et une volonté communes, et qui poursuivent ensemble la maîtrise de connaissances, d'habiletés ou d'attitudes » (Grégoire et Laferrière, 1998, paragr. 2). Laferrière (2005) ajoute que le contexte est habituellement assez formel. La communauté apprenante est quant à elle « un groupe de personnes qui apprennent ensemble en organisant leur apprentissage autour de l'action, de la réflexion et de la collaboration » (Uwamariya et Mukamurera, 2005, p. 150). Enfin, une communauté d'apprenants est issue d'une activité pédagogique proposée par l'enseignant et dans laquelle les membres participent à la réalisation d'un projet collectif. La communauté construit des connaissances en effectuant des activités dans un contexte social (Daele et Charlier, 2006). Elle vise à préparer les étudiants à s'intégrer dans des communautés de pratique une fois leurs études terminées (Nault, 2005).

- **Communauté de pratique**

Il s'agit d'un groupe d'individus partageant un intérêt, un ensemble de problèmes, une passion pour un sujet donné. Les membres approfondissent leurs connaissances dans ce champ d'expertise en agissant les uns sur les autres sur une base continue (Wenger, McDermott et Snyder, 2002), tout en étant indépendants d'une structure hiérarchique rigide (Gagnon, 2003). Les praticiens se regroupent dans le but d'échanger, de réfléchir et de s'entraider afin de trouver des pistes de solution à des problèmes liés à leur pratique professionnelle définie comme étant « constituée de représentations, de théories personnelles, de règles, de comportements, de savoir, d'émotions, de connaissances, de routines mais aussi d'objets » (Charlier, 2010, p. 141). Wenger (2005) fait ressortir les trois dimensions fondamentales à une communauté de pratique : l'engagement mutuel (rapport d'entraide) des participants, l'entreprise commune (pratique que les participants de la communauté partagent et définition commune des objectifs conceptuels) et le répertoire partagé de ressources (langage spécialisé de la communauté, ses politiques, ses codes, ses procédures, etc.). Allaire (2006) soutient que la théorie des communautés de pratique de Wenger peut « apporter un éclairage au sujet des apprentissages qui résident dans les échanges formels mais surtout informels entre les personnes qui prennent part à une pratique commune » (p. 29).

- **Communauté d'apprentissage professionnelle**

Cette communauté, enfin, est spécifique au domaine de l'éducation (Labonté Hubert, 2013) et est ancrée dans la mission et la réalité de l'école (Hamel, 2003). La communauté d'apprentissage professionnelle est un concept qui « situe le développement professionnel des enseignants dans la dynamique de fonctionnement

de l'école et l'inscrit dans un processus d'amélioration de la pratique du personnel enseignant (apprentissage non formel) » (Laferrière, 2005, p. 10). Elle vise l'amélioration continue des pratiques d'enseignement en engageant le personnel dans des activités de collaboration à l'école (Hord, 1997). Les membres de la communauté « bénéficient des échanges et des réflexions qu'ils entretiennent avec leurs homologues en s'inspirant de ce qu'ils accomplissent au quotidien » (Allaire, 2006, p. 33). Les participants échangent des opinions et leurs savoirs respectifs, ils sont constamment en situation d'apprentissage (Leclerc, Moreau et Clément, 2011).

Nault (2005) cible la communauté de pratique pour soutenir efficacement le développement professionnel. Toutefois, le modèle retenu dans le cadre de ce projet s'alignera davantage sur la conclusion de Hamel (2003). Cette dernière soutient que la communauté d'apprentissage professionnelle « semble reconnaître aussi bien l'échange informel de savoirs d'une communauté de pratique que les apprentissages non formels délibérément pris en charge par une organisation » (p. 24). La communauté professionnelle d'apprentissage représente un puissant moyen de développement professionnel, puisque sa structure est favorable à la diffusion de l'expertise (Leclerc, Moreau et Clément, 2011).

Le développement professionnel des enseignants au sein d'une communauté

Les professionnels du milieu de l'éducation peuvent participer à des communautés pour faire des apprentissages non formels (Labonté Hubert, 2013) et informels. Les communautés dont il est ici question sont informelles⁵ (par opposition aux communautés supportées ou formellement organisées, selon la classification de St-Onge et Wallace). Elles émergent lorsque des personnes ayant des affinités, des intérêts ou des besoins en commun utilisent les fonctionnalités du web social afin d'échanger et de partager. Les communautés qui fonctionnent le mieux sont d'ailleurs celles dont les membres eux-mêmes prennent des initiatives (Wenger, 2013).

L'adhésion à une communauté informelle est l'initiative du participant ou fait suite à l'invitation d'un pair. Le développement de la communauté se fait de façon organique, au fil des besoins des participants (St-Onge et Wallace, 2002). La responsabilité n'est pas rattachée à une structure formelle et, souvent, l'organisation ne reconnaît pas la communauté. Toutes ces caractéristiques distinguent les communautés informelles des communautés supportées (adhésion par invitation d'un gestionnaire, mandat défini par les membres et les commanditaires de la communauté, objectifs en fonction des besoins de l'entreprise, etc.) et formellement organisées (sélection des participants par le

⁵ Bien que les communautés soient informelles, les apprentissages peuvent être informels ou non formels.

commanditaire, basée sur le développement organisationnel et alignée sur les objectifs d'affaires, faisant partie intégrante des structures de l'organisation, etc.).

Selon la définition retenue pour ce projet, le développement professionnel mènerait à l'acquisition, au développement ou à l'amélioration de connaissances, d'habiletés ou de compétences. Le développement professionnel d'enseignants dans une communauté est donc étroitement lié aux apprentissages qu'ils y font. À ce sujet, Rogoff, Matusov et White (1996) affirment que « l'apprentissage et le développement se produisent lorsqu'une personne participe aux activités de sa communauté transformant ainsi sa compréhension, ses rôles et ses responsabilités au fil de sa participation » (traduction de Charlier, 2010, p. 142).

En ce sens, Lave et Wenger (1991) ont élaboré le modèle de participation périphérique légitime, composé de trois éléments essentiels interdépendants que Gagnon (2003) traduit ainsi.

- La *légitimation* fait référence au fait que les membres de la communauté acceptent la participation du nouveau en tant que membre potentiel de la communauté de pratique.
- La *périphérie* fait référence à la possibilité, pour le nouveau, d'observer les membres les plus expérimentés exécuter des tâches et résoudre des problèmes. Pour ce faire, le nouveau débute, en périphérie, par des tâches moins stratégiques pour la communauté et exécute progressivement des tâches plus importantes.
- La *participation* aux activités périphériques est essentielle dans la mesure où elle permet l'absorption de la culture de la pratique. En participant aux activités de la communauté, le nouveau membre acquiert des savoirs essentiels à son intégration plus définitive à la communauté de pratique. Malgré l'assignation de tâches moins stratégiques, le nouveau membre doit participer aux activités courantes de la communauté.

Dans une communauté, apprendre se manifesterait par la modification de son mode de participation à la communauté, passant de la participation périphérique du novice à la participation centrale de l'expert. Les membres du noyau participent de façon active aux échanges, les membres de la couche active participent aussi, mais de façon moins régulière ou moins intense que ceux du noyau. Enfin, les membres en périphérie observent les échanges, mais n'y participent que rarement.

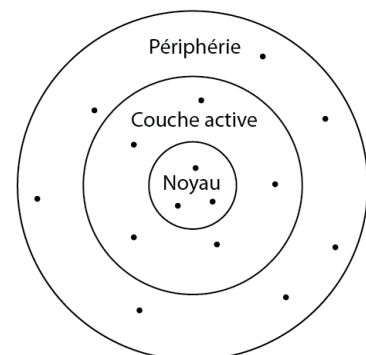


Figure 8 – Niveaux de participation à l'intérieur d'une communauté de pratique (Wenger, et al., 2002)

Quelques conditions

Les facteurs essentiels au succès d'une communauté virtuelle sont la convivialité (Nault, 2000), l'utilisabilité de la technologie, la confiance et l'acceptation des TIC dans la communication, le sentiment d'appartenance entre les membres et le fait de partager un but commun (Chauhan et Yadav, 2011). Les outils du web social peuvent influencer positivement ces facteurs : les outils sont conviviaux et présentent souvent les mêmes types de fonctionnalités, ce qui permet à des nouveaux utilisateurs de s'y retrouver facilement. L'acceptation des outils du web social a été présentée plus tôt, notamment en faisant référence à l'important pourcentage des professionnels ayant accès aux médias sociaux. Il importe toutefois de préciser que l'enquête du CEFRIO (2013) portait sur une utilisation personnelle des médias sociaux.

En complément, Laferrière (2005) soutient qu'un enseignant souhaitant transformer sa classe en communauté d'apprenants a tout intérêt à participer à une communauté de pratique ou d'élaboration des connaissances dans le domaine d'enseignement ou dans le domaine pédagogique.

Dans son étude sur les communautés virtuelles d'enseignants, Daele (2004) propose trois types de conditions correspondant aux trois périodes d'une participation à une communauté : les conditions d'entrée, les conditions de participation et les conditions d'apprentissage. Au terme d'entrevues menées auprès de six enseignants, les conditions les plus importantes qui ont été mentionnées par les participants et relevées par Daele sont les suivantes.

- Conditions d'entrée
 - La préparation technique
 - L'acceptabilité de la technologie
 - La familiarisation préalable avec l'outil
 - Le temps consacré par les participants
- Conditions de participation
 - Les représentations que les participants se font de leurs propres compétences
 - Les renforcements que les participants reçoivent des autres participants
 - Le rôle de l'animateur
 - La sociabilité qui se traduit par de nombreux indices communicationnels
 - Le fait que chacun se reconnaît dans le projet et y adhère
- Conditions d'apprentissage
 - La représentation du groupe en tant que lieu d'apprentissage
 - La disposition positive des participants devant les idées nouvelles et le changement
 - L'hétérogénéité du groupe
 - L'intensité des relations et de l'argumentation
 - Les idées que chacun retire pour sa pratique

En 2004, Daele se questionnait sur la façon dont les enseignants pouvaient se représenter les compétences des autres participants sans jamais les rencontrer physiquement. Avec les outils du web social, il est beaucoup plus simple de *connaitre* les autres grâce au profil qu'ils ont rendu accessible, que ce soit dans l'outil qui supporte la communauté ou dans un autre outil. Ce profil sert de porte d'entrée pour établir une relation avec d'autres participants.

Méthodologie

L'approche privilégiée dans ce projet relève de l'enquête de type descriptif. Cette approche permet de décrire une situation et, contrairement à l'inférence statistique, elle ne tente pas « d'extrapoler sur la population entière les résultats d'une enquête portant sur un échantillon » (Marien et Beaud, 2003, p. 4). Il ne s'agit toutefois pas de prendre la *photo* d'une communauté ou d'un réseau (comme dans le cas d'une étude transversale), mais plutôt de décrire les activités et les processus qu'effectuent les participants à l'intérieur d'une communauté ou d'un réseau.

L'enquête de type descriptif permet de récolter et d'analyser des données à la fois de façon quantitative (pour préciser les activités, les processus et les niveaux de participation dans une communauté ou un réseau) et qualitative (pour préciser la nature des répercussions perçues par les enseignants).

L'objectif du projet est de vérifier si les activités effectuées sur les outils du web social engendrent des répercussions sur la pratique des enseignants, puis de documenter ces initiatives. Nous avons analysé les activités : leur nature, les niveaux de participation et les processus mis en œuvre. L'analyse des niveaux de participation s'appuie sur le modèle de Wenger et l'analyse des processus, sur celui de Daele.

Suivant la définition retenue pour le développement professionnel⁶, nous avons aussi analysé les répercussions qu'ont ces activités sur la pratique des enseignants : sur les plans macro (la planification de la séance), micro (la planification d'une leçon) et des communications. Enfin, nous avons analysé les répercussions sur l'expérience d'apprentissage des étudiants, du point de vue des enseignants.

⁶

La définition retenue dans le cadre conceptuel est : Un processus social et dynamique d'apprentissage menant à l'acquisition, au développement ou à l'amélioration de connaissances, d'habiletés ou de compétences liées aux tâches professionnelles de l'enseignant et visant l'amélioration de sa pratique ou le développement de nouvelles pratiques dans le but d'améliorer l'expérience d'apprentissage des étudiants.

Le questionnaire

L'instrument de collecte des données retenu pour ce projet est le questionnaire. Il est constitué de questions visant à définir les caractéristiques sociodémographiques et socioprofessionnelles des participants, à préciser les activités qu'ils effectuent sur les outils du web social à des fins professionnelles et, enfin, à faire ressortir les répercussions sur la pratique professionnelle des enseignants.

Partie 1 : Les caractéristiques sociodémographiques et socioprofessionnelles

Les données recueillies dans cette section serviront à caractériser le profil type des répondants : le sexe, le groupe d'âge, le nombre d'années d'expérience en enseignement, le type d'établissement (privé ou public), le secteur et la discipline d'enseignement.

Une question vise à définir la nature de la formation des répondants en pédagogie et dans leur domaine d'enseignement. Une distinction est faite entre la formation initiale et la formation continue, puis entre la formation créditée (reconnue par un établissement d'enseignement pour le calcul de l'échelon d'un enseignant, comme un cours ou un programme de formation) et la formation non créditée (non reconnue par un établissement d'enseignement pour le calcul de l'échelon, comme un atelier, un colloque, une conférence, une journée pédagogique, etc.). Enfin, les diplômes obtenus et la nature de la formation non créditée doivent être précisés afin de connaître l'ampleur de la formation en pédagogie et dans le domaine d'enseignement.

Partie 2 : Les activités

Dans cette section, des outils présentant les fonctionnalités du web social ont été sélectionnées et des activités que l'on peut effectuer à des fins professionnelles sur ces outils ont été listées.

- Sur Facebook
 - Avoir parmi ses amis des enseignants ou des experts de son domaine d'enseignement
 - Avoir rejoint des groupes d'enseignants ou d'experts de son domaine d'enseignement
- Sur Google+
 - Avoir parmi ses relations des enseignants ou des experts de son domaine d'enseignement
 - Avoir joint des communautés d'enseignants ou d'experts de son domaine d'enseignement
- Sur Twitter
 - Être abonné aux comptes d'enseignants, d'organismes en éducation, d'experts de son domaine d'enseignement ou d'organismes liés à son domaine d'enseignement

- Suivre des évènements virtuels en utilisant des mots-clics
- Sur des blogues
 - Posséder un blogue et y rédiger des articles
 - Consulter des blogues tenus par des enseignants, des organismes en éducation, des experts de son domaine d'enseignement ou des organismes liés à son domaine d'enseignement
- Sur des forums
 - Avoir recours à des forums électroniques sur l'éducation ou son domaine d'enseignement

Dans tous les cas, une attention a été portée dans la composition des questions aux expressions propres aux outils (p. ex., groupe Facebook, communauté Google+) et des exemples ont été proposés aux endroits nécessaires (notamment des exemples de mots-clics).

Les répondants indiquaient si oui ou non ils effectuaient ces activités. Lorsqu'ils répondaient positivement, ils devaient indiquer la fréquence à laquelle ils mettaient en œuvre une série de processus à l'aide de l'échelle suivante : jamais, quelques fois par session, quelques fois par mois, quelques fois par semaine ou quelques fois par jour. Les énoncés présentés étaient formulés d'après les activités. De façon générale, ils s'articulaient de la façon suivante.

- Je lis ce que mes amis écrivent.
- J'échange avec eux en commentant des statuts.
- J'échange avec eux en écrivant de nouveaux statuts.
- Je partage mon expérience avec les autres.
- Je réagis au partage d'expériences de mes amis; par exemple, en la comparant avec une situation similaire.
- Je participe à la recherche de pistes de solution pour résoudre une situation problématique.
- Je participe à des débats ou à des confrontations d'idées.
- Je participe à la proposition de nouvelles idées pour la pratique, que ce soit de l'ordre didactique, méthodologique, disciplinaire, administratif, etc.

Les énoncés ont permis d'évaluer le niveau de participation à la communauté ou au réseau selon le modèle de Lave et Wenger (1991) présenté dans le cadre conceptuel (en périphérie, dans la couche active ou dans le noyau).

Les énoncés incluait également les processus proposés par le modèle de Daele (2004) qui définit les processus mis en œuvre par les participants d'une communauté de la façon suivante.

- **Échange**

Les échanges se produisent à la suite d'une intervention d'un participant dans la communauté, que ce soit une observation, la soumission d'une question ou d'un problème, etc. Il peut s'agir d'une question d'explicitation, d'une évocation de sa propre pratique, d'une reformulation, etc.

- **Partage d'expériences**

Les participants s'impliquent personnellement en partageant leurs expériences et en précisant le contexte. Ils relèvent des similitudes ou des différences avec les expériences de ceux qui y répondent, proposent des solutions, etc.

- **Analyse**

Les participants cherchent ensemble des pistes de solution pour résoudre une situation problématique présentée : ils identifient ce qui pose un problème, ils mettent en relation la question ou l'observation avec des références théoriques ou pratiques, etc.

- **Débat**

Les différents avis sont présentés par les participants. Ces derniers argumentent et exposent leurs points de vue.

- **Création de nouvelles méthodes**

Les participants peuvent collectivement créer de nouvelles méthodes en proposant de nouvelles idées pour la pratique, que ce soit des idées d'ordre didactique, méthodologique, disciplinaire, administratif, etc.

Les répondants devaient indiquer avec qui ils participaient aux activités dans un contexte de développement professionnel. La liste suivante leur a été présentée (les deux points concernant des organismes étaient présentés seulement pour les outils où cela s'applique).

- Ce sont des enseignants au collégial de la même discipline que moi.
- Ce sont des enseignants au collégial d'autres disciplines.
- Ce sont des enseignants d'un autre ordre d'enseignement.
- Ce sont des professionnels du domaine dans lequel j'enseigne.
- Ce sont des organismes en éducation.
- Ce sont des organismes du domaine dans lequel j'enseigne.
- Autres (les répondants devaient préciser)

Enfin, lorsque les activités le permettaient, les répondants étaient invités à indiquer les communautés ou les membres d'un réseau qu'ils qualifient d'incontournables; par exemple, un groupe en particulier sur Facebook ou le compte d'un enseignant ou d'un organisme sur Twitter.

Partie 3 : Les répercussions

Selon Brodeur, Deaudelin et Bru (2005b), s'intéresser au développement professionnel des enseignants implique d'examiner l'évolution de leur pratique. C'est pour cette raison que la dernière portion du questionnaire s'intéressait aux répercussions notées par les enseignants sur trois plans.

- Sur le plan *macro*, le fait de participer aux activités mentionnées plus haut a-t-il eu des répercussions sur la planification de la session, le choix des contenus, l'organisation du calendrier des leçons et de la séquence d'apprentissage, les modalités d'évaluation des apprentissages, etc.?
- Sur le plan *micro*, le fait de participer aux activités mentionnées plus haut a-t-il eu des répercussions sur la préparation d'une leçon, le choix des activités et des projets, la prestation d'une leçon, etc.?
- Sur le plan des *communications*, le fait de participer aux activités mentionnées plus haut a-t-il eu des répercussions sur les communications avec les collègues, avec les étudiants ou avec l'administration, sur l'échange de ressources avec les collègues ou les étudiants, etc.?

Enfin, comme la définition retenue pour le développement professionnel mentionne que le but est l'amélioration de l'expérience d'apprentissage de l'étudiant, la dernière question s'intéressait aux répercussions ayant pu toucher les étudiants. Pour ces quatre questions, les répondants étaient invités à donner un exemple de répercussions sur leur pratique.

Le déroulement de l'étude

Le questionnaire a été élaboré selon un cycle itératif dans lequel des enseignants ont été invités à commenter les questions. À chaque version, un enseignant qui n'avait jamais été consulté était appelé à répondre au questionnaire pour assurer la cohérence des questions et des explications afin que le questionnaire soit compris de toute personne le voyant pour la première fois.

La diffusion du questionnaire

Le questionnaire a été diffusé en ligne à l'aide de l'outil [Kwik surveys](#). Afin de maximiser le nombre de répondants potentiels, les initiatives suivantes ont été prises.

- Un gazouillis a été publié sur Twitter en utilisant les mots-clés [#reptic](#) et [#claved](#), puis un rappel a été fait. Ces deux mots-clés sont utilisés par des acteurs du milieu de l'éducation.

- Plus de 25 personnes ont été personnellement invitées à répondre au questionnaire sur Twitter. Ces personnes ont été ciblées grâce à différentes listes d'enseignants présents sur Twitter.
- Sur Facebook, trois groupes d'enseignants ont été ciblés : [Enseignants et enseignantes du Québec](#), [Les TIC en éducation](#), [Un souper pédagogique presque parfait](#).
- Un courriel a été envoyé à la liste du Réseau des répondantes et répondants TIC pour les inviter à diffuser une invitation à répondre au questionnaire aux enseignants de leurs établissements.
- Un courriel a été envoyé aux directeurs des études des collèges privés pour les inviter à diffuser une invitation à répondre au questionnaire aux enseignants de leurs établissements.
- Profweb a invité les lecteurs de son infolettre à participer au sondage lors d'un envoi massif du ProfwebExpresso.
- Une invitation a été publiée sur Google+ par l'auteure.
- La Vitrine technologie-éducation a publié une invitation à participer au projet de recherche sur son compte Facebook.
- Un article a été diffusé sur le blogue de l'auteure.

Le questionnaire est resté en ligne pendant un mois.

L'échantillonnage

Les participants ont été invités à répondre au questionnaire : il s'agit d'un échantillonnage volontaire, non probabiliste. Ce type d'échantillon n'offre pas à tous les membres de la population une chance égale d'être sélectionnés, ce qui empêche de vérifier la précision des résultats. Il est en effet possible que les répondants ne soient pas représentatifs de la population (Marien et Beaud, 2003), comme cela est relevé dans les limites de l'étude.

Aussi, la population (les enseignants au collégial utilisant les outils du web social à des fins professionnelles) étant difficile à définir, il n'est pas possible de savoir si l'échantillon (les enseignants qui ont accepté de répondre au questionnaire) est représentatif. C'est pourquoi nous ne tenterons pas d'extrapoler en appliquant les résultats aux autres enseignants : nous nous concentrerons plutôt sur la description des activités et des répercussions de ceux qui ont répondu au questionnaire. Une description de l'échantillon sera néanmoins présentée dans *Profil des répondants* à la section *Résultats*.

Les limites de l'étude

L'échantillonnage volontaire peut introduire des biais : les personnes qui acceptent de répondre au questionnaire sont celles qui se soucient assez fortement de la question étudiée. Cela suppose un problème de généralisation des résultats : il est impossible de savoir si les volontaires se comportent de la même façon que ceux qui appartiennent à la population cible mais qui n'ont pas répondu.

Dans le cas présent, les participants sont peut-être conscients de l'importance de documenter les pratiques en éducation. C'est pourquoi il importe de rappeler ici que l'objectif de ce projet est de documenter les pratiques des enseignants au collégial qui utilisent les outils du web social à des fins professionnelles, sans tenter d'extrapoler en appliquant les résultats à l'ensemble des enseignants.

Une autre limite est la diffusion du questionnaire : bien qu'un effort considérable ait été fait pour joindre des participants de plusieurs milieux et sur tous les types d'outils du web social retenus, il semble que les réactions les plus nombreuses sont venues des interactions sur deux outils en particulier : Facebook et Twitter.

Enfin, il faut souligner que certaines questions posées aux participants visent à récolter leurs perceptions. Ces questions concernent les répercussions qu'ils perçoivent sur leur pratique et l'expérience d'apprentissage des étudiants. Le questionnaire n'a pas été rédigé de façon à évaluer les apprentissages faits pour vérifier si des répercussions ont bel et bien eu lieu.

Résultats

Les résultats du questionnaire sont présentés selon les trois sections : le profil des répondants, les activités de développement professionnel sur les outils du web social et, enfin, les répercussions sur la pratique des enseignants.

Les éléments en caractères gras dans les pages suivantes sont ceux dont la fréquence est la plus élevée.

Le profil des répondants

Au total, 45 personnes ont accepté de répondre au questionnaire. Parmi elles, 24 sont des femmes et 21 sont des hommes. La répartition selon l'âge et le nombre d'années d'expérience en enseignement est la suivante :

Groupe d'âge	Nombre
Moins de 30 ans	7
30 à 39 ans	23
40 à 49 ans	9
50 à 59 ans	4
60 ans et plus	2

Nombre d'années d'enseignement	Nombre
0 à 3 ans	7
4 à 7 ans	14
8 à 11 ans	11
12 ans et plus	13

La majorité d'entre eux provient du secteur public : **40 des 45 répondants ont affirmé enseigner dans un établissement d'enseignement public**. Ils sont répartis de la façon suivante (en considérant qu'un enseignant peut être dans plusieurs catégories) :

Secteur d'enseignement	Nombre
À la formation régulière, secteur préuniversitaire	15
À la formation régulière, secteur technique	17
À la formation générale	15
À la formation continue	7

Ils enseignent dans les disciplines suivantes (en considérant aussi qu'un enseignant peut exercer dans plusieurs disciplines) :

Discipline d'enseignement	Nombre
100 – Sciences et techniques naturelles	5
200 – Sciences et techniques physiques	7
300 – Sciences et techniques humaines	7
400 – Sciences et techniques administratives	4
500 – Sciences et techniques en arts et lettres	12
600 – Langues	11

À la question concernant la nature de la formation qu'ils ont reçue, les réponses sont réparties ainsi :

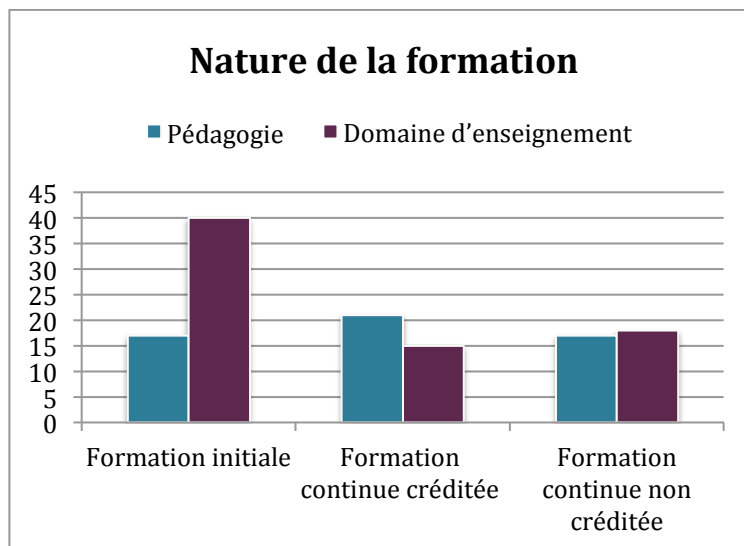


Figure 9 – Nature de la formation reçue par 45 répondants

Ces données représentent le fait que la formation initiale est généralement dispensée dans le domaine d'enseignement, mais pas obligatoirement en pédagogie. Par contre, parmi les 28 répondants n'ayant pas reçu de formation initiale en pédagogie, 21 ont mentionné avoir suivi des formations en pédagogie au cours de leur carrière (17 ont suivi des formations créditées et 13 ont participé à des formations non créditées).

En résumé, le portrait type du répondant pourrait être défini de la façon suivante : il s'agit d'une femme âgée entre trente et trente-neuf ans, enseignant depuis quatre à sept ans. Le répondant type exerce dans un établissement d'enseignement public, à la formation régulière, au secteur technique, dans la discipline « sciences et techniques en arts et lettres ». Il a suivi sa formation initiale dans son domaine d'enseignement, mais des activités de formation continue créditée en pédagogie ont également été suivies au cours de sa carrière.

Les activités de développement professionnel sur les outils du web social

Pour alléger le texte, voici les expressions qui seront utilisées :

Outil	Résumé	Expression utilisée dans le questionnaire
Facebook	Amitiés	Avoir parmi ses amis des enseignants ou des experts de son domaine d'enseignement
	Groupes	Avoir rejoint des groupes d'enseignants ou d'experts de son domaine d'enseignement
Google+	Relations	Avoir parmi ses relations des enseignants ou des experts de son domaine d'enseignement
	Communautés	Avoir joint des communautés d'enseignants ou d'experts de son domaine d'enseignement
Twitter	Abonnements	Être abonné aux comptes d'enseignants, d'organismes en éducation, d'experts de son domaine d'enseignement ou d'organismes liés à son domaine d'enseignement
	Mots-clics	Suivre des événements virtuels en utilisant des mots-clics
Blogues	Consultation	Consulter des blogues tenus par des enseignants, des organismes en éducation, des experts de son domaine d'enseignement ou des organismes liés à son domaine d'enseignement
	Rédaction	Posséder un blogue et y rédiger des articles
Forums	Utilisation	Avoir recours à des forums électroniques sur l'éducation ou sur son domaine d'enseignement

De façon générale, les répondants ont mentionné participer aux activités énoncées dans le questionnaire dans les proportions suivantes :

Outil	Nombre	Activité	Nombre
Facebook	36	Amitiés	33
		Groupes	13
Google+	4	Relations	4
		Communautés	1
Twitter	19	Abonnements	18
		Mots-clics	8
Blogues	21	Consultation	20
		Rédaction	8
Forums	12	Utilisation	12

Les résultats présentés aux pages 47 à 52 précisent ces réponses : les graphiques indiqueront les activités et les processus effectués par les répondants de même que les catégories auxquelles appartiennent les intervenants avec qui ils participent à ces activités.

Note : Pour faciliter la lecture des graphiques qui suivent, les énoncés de certaines questions du sondage ont été raccourcis pour en faciliter la lecture.

- « Je participe à la proposition de nouvelles idées pour la pratique. » correspond à « Je participe à la proposition de nouvelles idées pour la pratique, que ce soit de l'ordre didactique, méthodologique, disciplinaire, administratif, etc. »
- « Je réagis au partage d'expériences de mes amis. » correspond à « Je réagis au partage d'expériences de mes amis; par exemple, en la comparant avec une situation similaire. »
- « Je participe à la recherche de pistes de solution. » correspond à « Je participe à la recherche de pistes de solution pour résoudre une situation problématique. »
- « Je rédige des articles en considérant les commentaires. » correspond à « Je rédige des articles en considérant les commentaires des lecteurs dans les articles précédents. »

Précision sur les activités et les processus effectués sur Facebook et leur fréquence

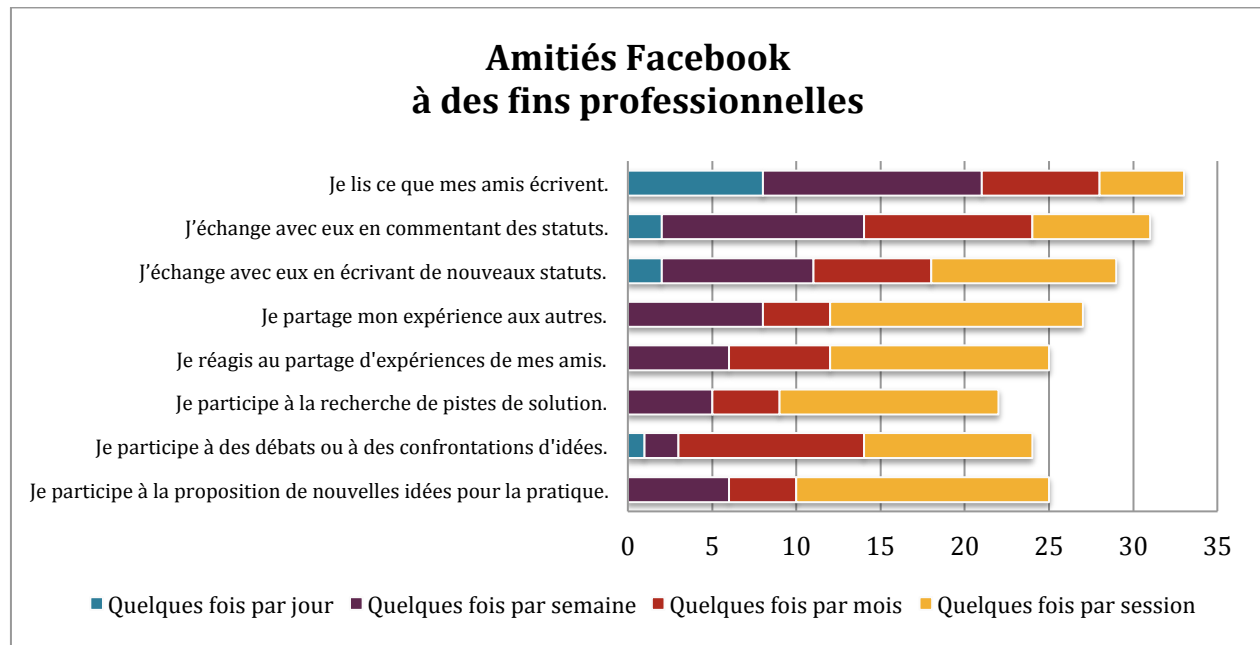


Figure 10 – Ce que font les 33 répondants ayant recours aux amitiés Facebook à des fins professionnelles

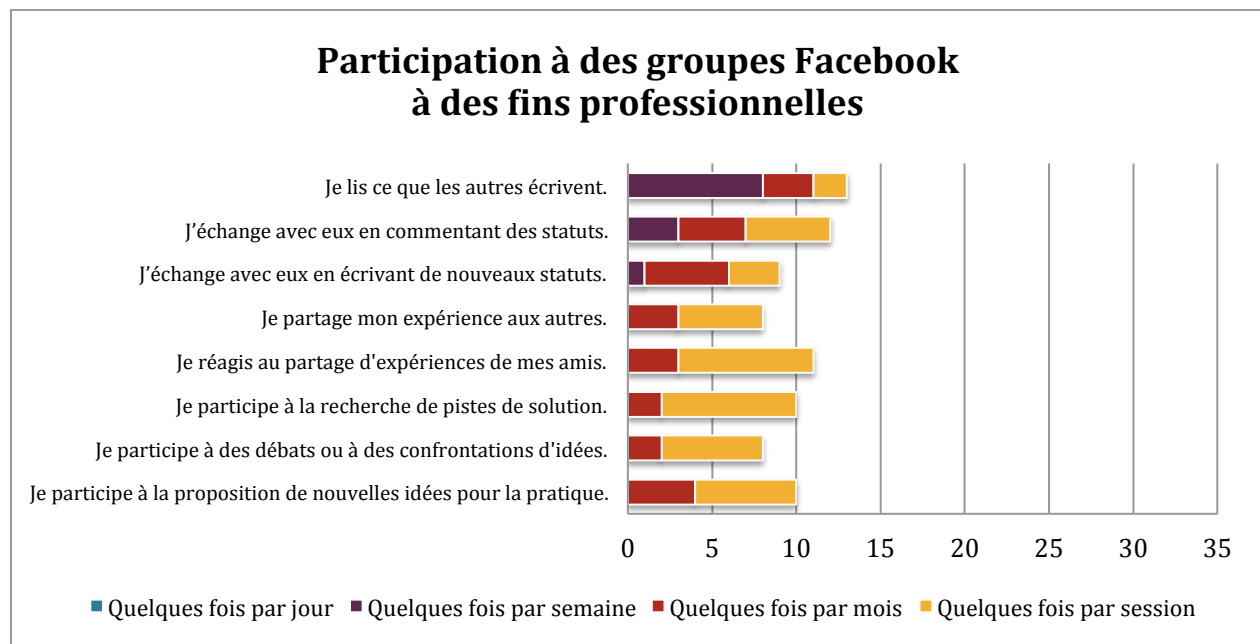


Figure 11 – Ce que font les 13 répondants participant à des groupes Facebook à des fins professionnelles

Précision sur les activités et les processus effectués sur Google+ et leur fréquence



Figure 12 – Ce que font les 4 répondants ayant des relations Google+ à des fins professionnelles

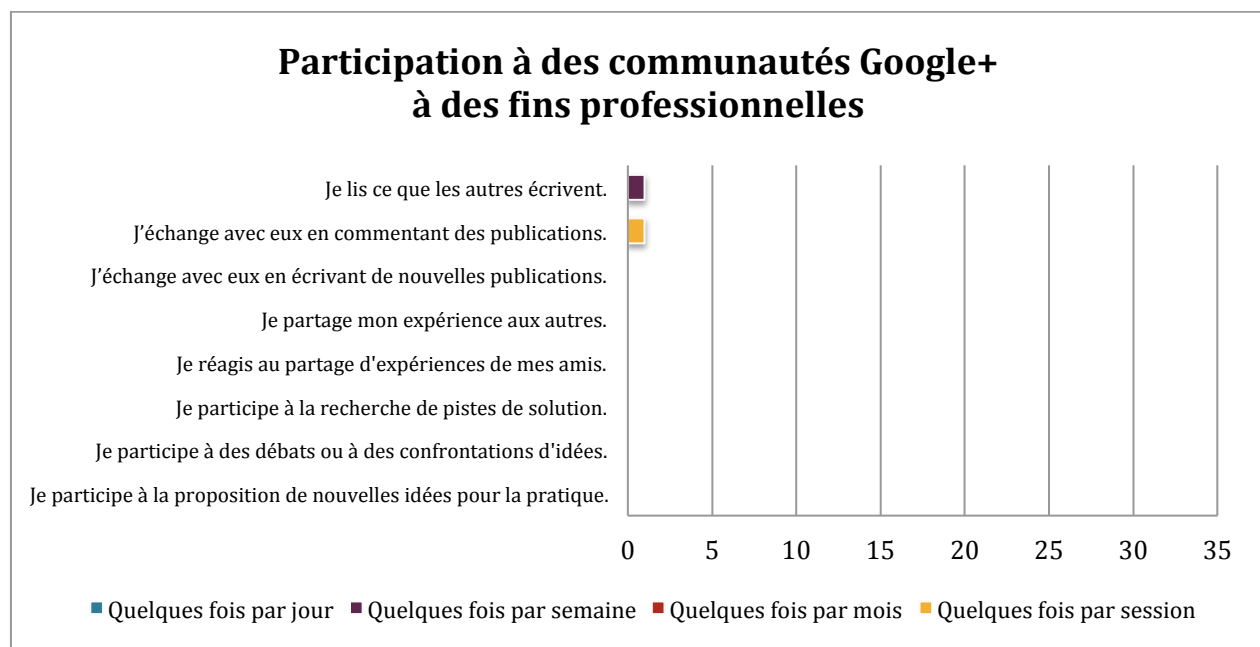


Figure 13 – Ce que fait le seul répondant ayant recours à des communautés Google+ à des fins professionnelles

Précision sur les activités et les processus effectués sur Twitter et leur fréquence

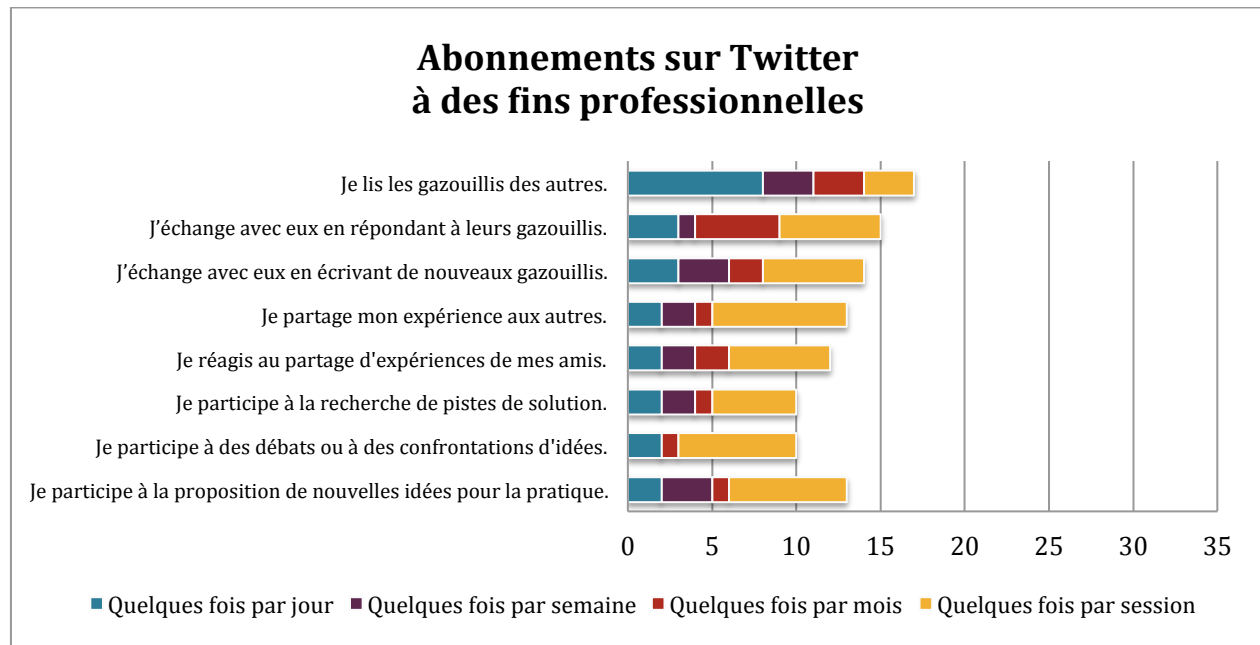


Figure 14 – Ce que font les 18 répondants ayant des abonnements sur Twitter à des fins professionnelles

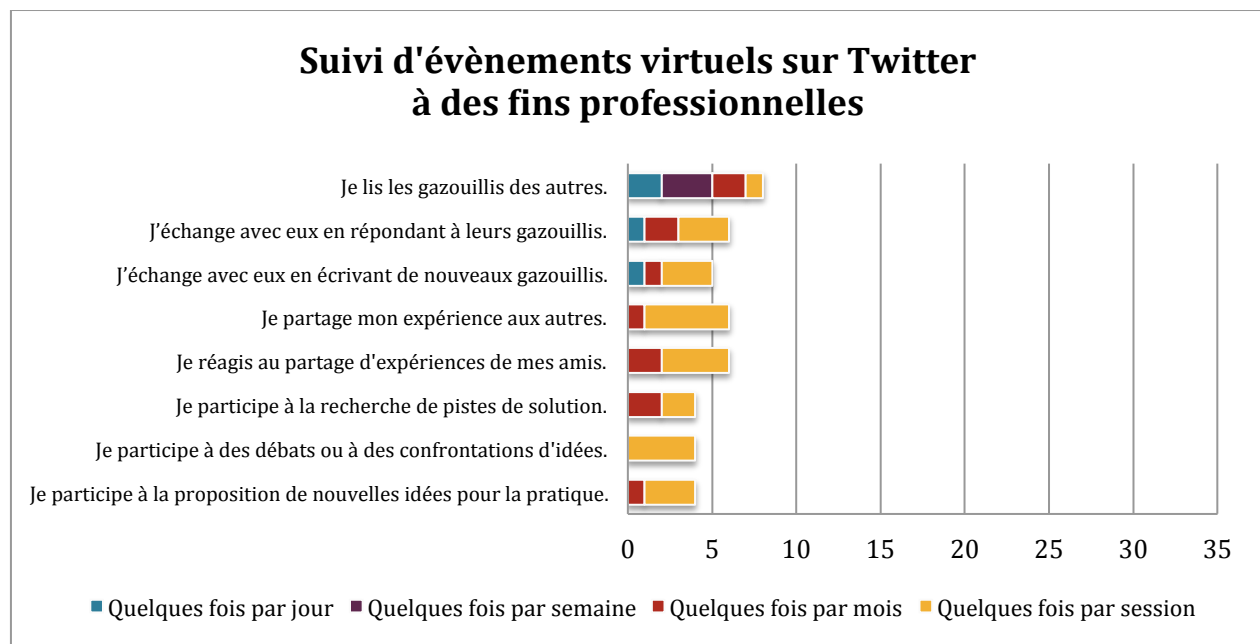


Figure 15 – Ce que font les 8 répondants suivant des événements virtuels sur Twitter à des fins professionnelles

Précision sur les activités et les processus effectués sur des blogues et leur fréquence

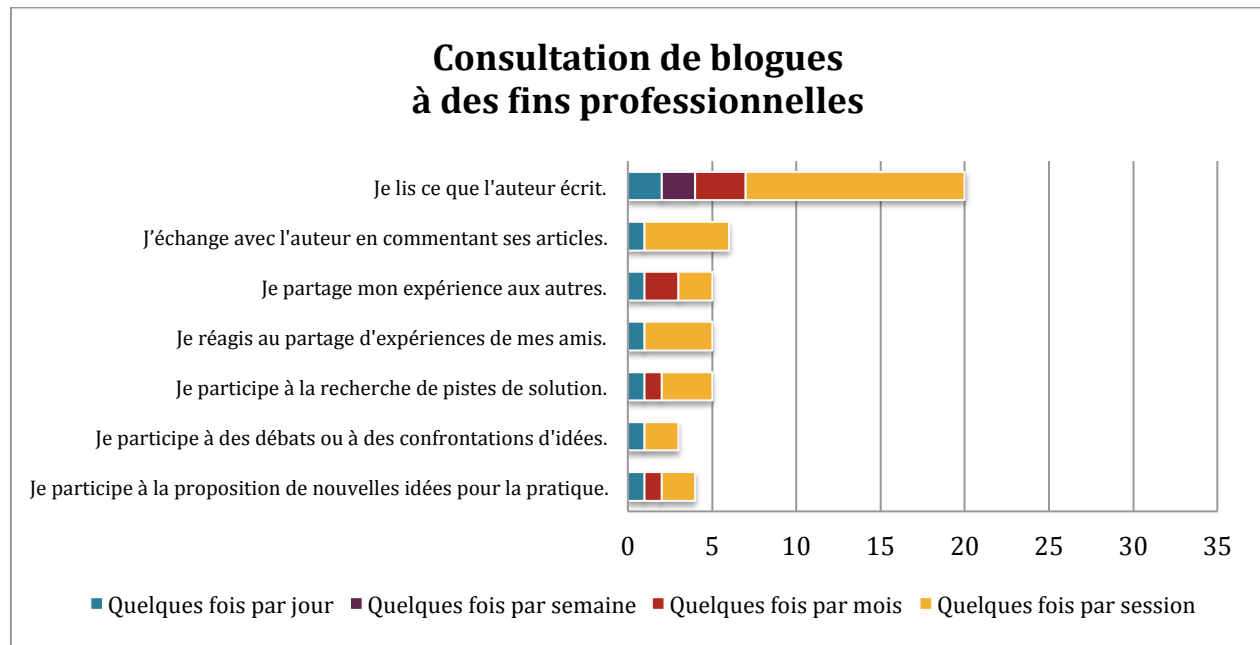


Figure 16 – Ce que font les 20 répondants consultant des blogues à des fins professionnelles

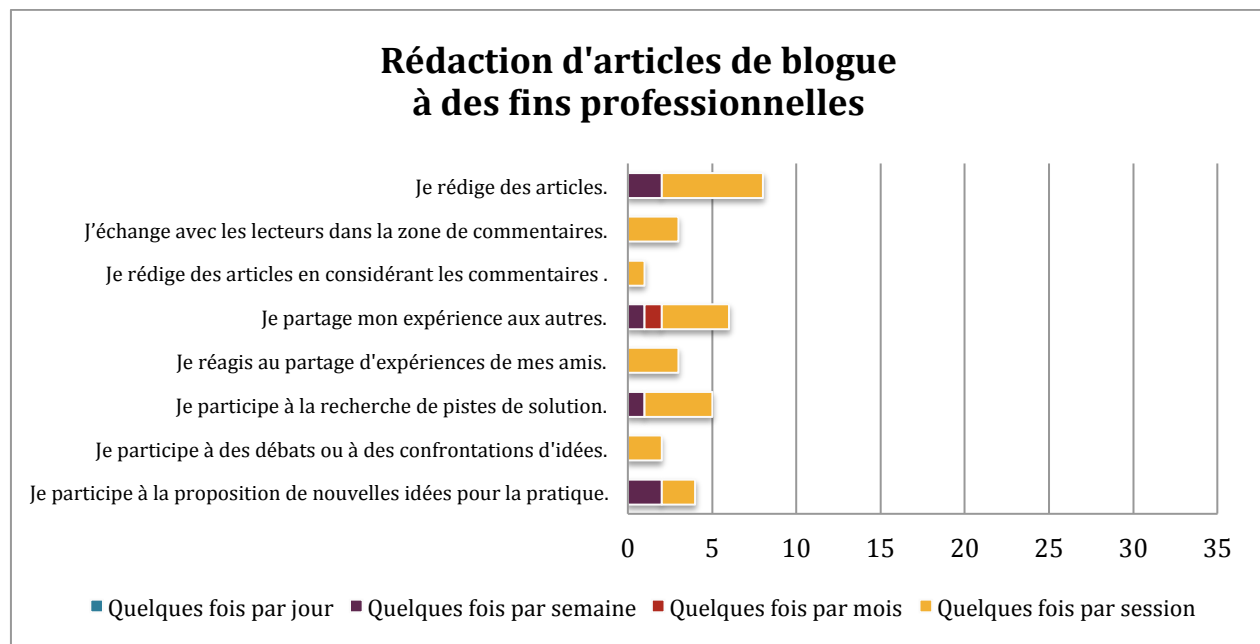


Figure 17 – Ce que font les 8 répondants rédigeant des articles de blogue à des fins professionnelles

Précision sur les activités et les processus effectués sur des forums et leur fréquence

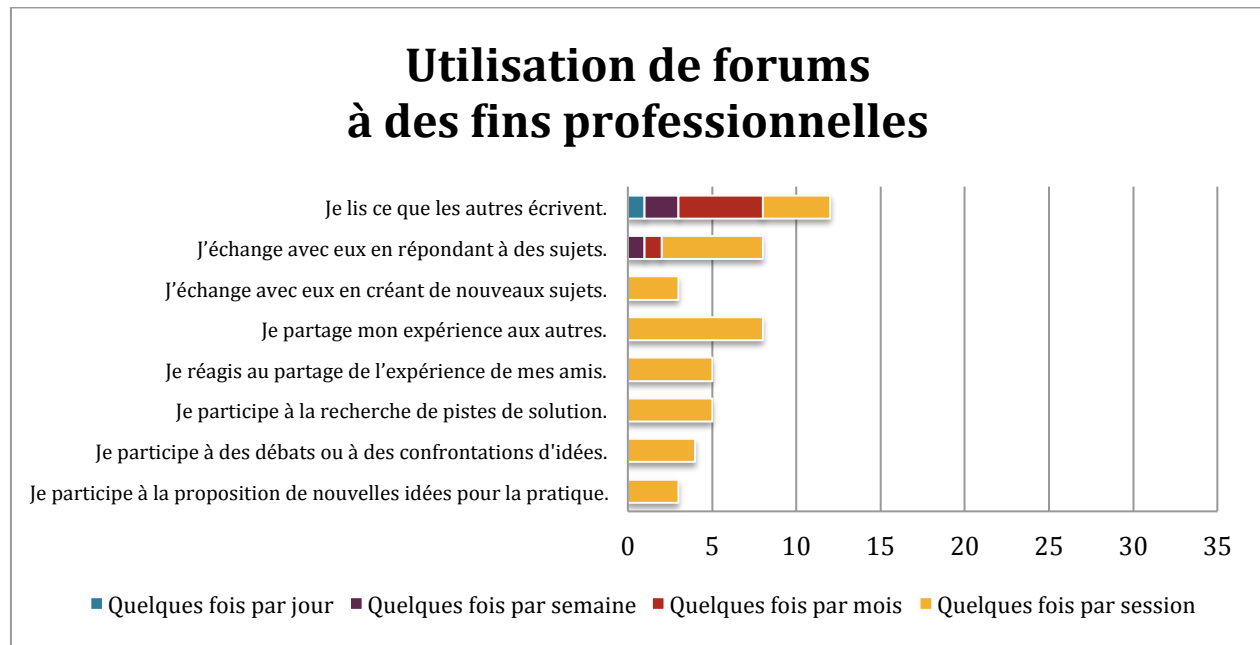


Figure 18 – Ce que font les 12 répondants ayant recours à des forums à des fins professionnelles

Précision sur les intervenants avec qui sont effectuées les activités

Les répondants ayant mentionné qu'ils participaient aux activités proposées dans le questionnaire étaient invités à indiquer avec qui ils y participaient. Les réponses proposées étaient les suivantes.

- A. Ce sont des enseignants au collégial de la même discipline que moi.
- B. Ce sont des enseignants au collégial d'autres disciplines.
- C. Ce sont des enseignants d'un autre ordre d'enseignement.
- D. Ce sont des professionnels du domaine dans lequel j'enseigne.
- E. Ce sont des organismes en éducation.
- F. Ce sont des organismes du domaine dans lequel j'enseigne.

La répartition est inscrite dans le tableau ci-dessous. Il est à noter que les activités sur Facebook et Google+ ne proposaient pas les réponses « organismes en éducation » et « organismes de son domaine d'enseignement », puisque ces deux outils proposent d'autres types de comptes pour des organismes (pages Facebook et pages Google+).

Outil	Activité	A	B	C	D	E	F
Facebook	Amitiés	24	22	16	16	–	–
	Groupes	8	8	9	5	–	–
Google+	Relations	1	0	2	2	–	–
	Communautés	0	0	0	1	–	–
Twitter	Abonnements	9	12	11	11	14	7
	Mots-clics	5	5	4	4	4	3
Blogues	Consultation	7	13	7	6	11	6
	Rédaction	3	3	0	3	2	1
Forums	Utilisation	5	5	4	4	4	3
Total		62	68	53	52	35	20

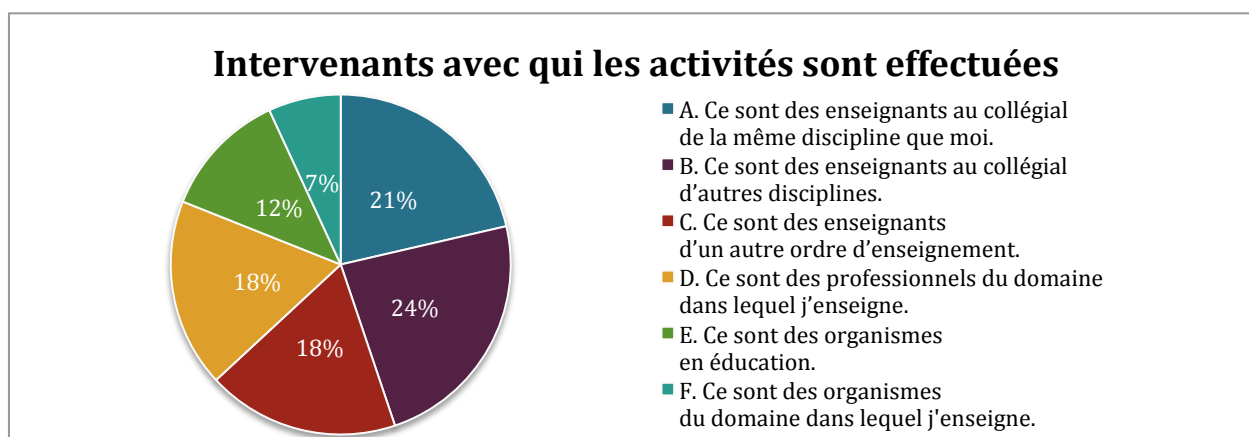


Figure 19 – Intervenants avec qui sont effectuées les activités sur les outils du web social

Les répercussions

De façon générale, les répondants ont mentionné avoir noté des répercussions dans les proportions suivantes :

Répercussions pour les enseignants	Oui	Non
Sur le plan macro <i>Planification de la session, choix des contenus, organisation du calendrier des leçons, séquence d'apprentissage, modalités d'évaluation des apprentissages, etc.</i>	20	25
Sur le plan micro <i>Préparation d'une leçon, choix des activités et des projets, prestation d'une leçon, etc.</i>	21	24
Sur le plan des communications <i>Communications avec les collègues, avec les étudiants ou avec l'administration, échange de ressources avec les collègues ou les étudiants, etc.</i>	23	22

Certains répondants ont noté des répercussions sur plusieurs plans. Parmi ceux qui ont noté des répercussions sur au moins un plan (33 répondants), **29 ont mentionné que les répercussions avaient aussi touchées les étudiants.**

La nature des répercussions sur les enseignants

La lecture des exemples fournis par les répondants, qu'il s'agisse des répercussions sur le plan macro, micro ou des communications, permet de préciser la nature de ces répercussions. Rappelons ici que ce sont des perceptions qui ont été recueillies.

Les répercussions sur le plan macro, défini dans le questionnaire comme étant « la planification de la session, le choix des contenus, l'organisation du calendrier des leçons, de la séquence d'apprentissage, le choix des modalités d'évaluation des apprentissages, etc. », se sont révélées de nature pédagogique et disciplinaire.

- **Répercussions sur le plan macro : le volet pédagogique**

Des enseignants ont mentionné qu'ils avaient découvert – et certains les ont intégrées – de nouvelles tendances en pédagogie (la classe inversée et la ludification) et qu'ils avaient recours à différentes stratégies pédagogiques. Certains ont noté qu'ils avaient augmenté leur utilisation des TIC et qu'ils choisissaient de nouveaux outils, ce qui implique la modification des activités (rédaction de nouvelles consignes) et des modalités d'évaluation (choix de critères de correction). Un enseignant a noté qu'il avait eu accès à de nouvelles pistes de recherche sur les TIC en éducation. Un autre enseignant a écrit qu'il avait mieux planifié certains projets, puisque les échanges avec d'autres enseignants avaient porté sur les difficultés qui pouvaient survenir.

- **Répercussions sur le plan macro : le volet disciplinaire**

Les exemples de répercussions sur le volet disciplinaire s'inscrivent pour la plupart dans le fait qu'il est possible de suivre les tendances dans le domaine d'enseignement, ce qui permet de bonifier le contenu des cours pour s'assurer qu'ils sont à jour et qu'ils respectent les bonnes pratiques du domaine. Cela permet aussi de changer la façon dont les enseignants abordent la matière et les liens qu'ils peuvent faire avec le marché de l'emploi ou des sujets d'actualité. Certains ont mentionné que cela leur a permis de planifier des sorties avec les étudiants ou d'arrimer des projets à ceux d'autres enseignants.

Sur le plan micro, défini dans le questionnaire comme étant « la préparation d'une leçon, le choix des activités et des projets, la prestation d'une leçon, etc. », deux volets se dégagent aussi, soit les répercussions en dehors de la classe et celles dans la classe.

- **Répercussions sur le plan micro : en dehors de la classe**

Des enseignants ont indiqué qu'ils avaient bonifié le contenu de leurs cours, notamment pour y intégrer des exemples pertinents et des cas récents dans le domaine d'enseignement. Certains ont revu leurs positions théoriques, renouvelé leur façon de concevoir les travaux d'équipe et noté qu'ils pouvaient assurer un meilleur suivi des étudiants. D'autres y ont vu un gain d'efficacité dans la préparation des leçons (accès à

des idées concrètes, à des ressources, à des déclencheurs et à des compléments), l'élaboration du matériel et l'évaluation; d'autres encore ont noté une augmentation de la charge de travail.

- **Répercussions sur le plan micro : dans la classe**

Les décisions prises en dehors de la classe quant à la matière à présenter et aux méthodes à privilégier ont eu une incidence dans la classe. Plusieurs ont noté avoir trouvé des nouvelles idées d'activités pédagogiques ou de nouveaux projets et les avoir intégrés à leurs cours (p. ex., ajout d'évaluations formatives, changement de la quantité d'exercices, ajout de temps de discussion en classe, etc.). D'autres répercussions ont été perçues sur la gestion de classe. En plus d'intégrer de façon plus significative des TIC, un enseignant a indiqué qu'il était en mesure d'adapter les outils choisis en fonction des groupes.

Enfin, sur le plan des communications, défini dans le questionnaire comme étant « les communications avec les collègues, avec les étudiants ou avec l'administration, échange de ressources avec les collègues ou les étudiants, etc. », les répercussions décrites par les répondants se divisaient toujours selon deux volets, soit le partage et les communications.

- **Répercussions sur le plan des communications : le volet partage**

Des enseignants ont écrit qu'ils partagent désormais de façon plus systématique le résultat de leur veille et de leurs découvertes (liens pertinents, ressources intéressantes) avec leurs collègues, qu'il enseignent ou non la même discipline. Ce partage est parfois fait à l'aide du web social (p. ex., sur une page Facebook privée des enseignants d'un département), mais pas dans tous les cas. Des enseignants ont indiqué qu'ils pouvaient désormais consulter le contenu des cours des autres enseignants et les méthodologies utilisées, ce qui permet une constance dans l'approche programme.

- **Répercussions sur le plan des communications : le volet communications**

Plusieurs enseignants ont souligné la nature informelle des communications de même que la modification de la nature des relations. D'autres ont souligné l'instantanéité des réponses et le fait qu'ils sont informés sur ce qui se passe dans leur collège de façon plus rapide depuis qu'ils utilisent les réseaux sociaux.

En somme, les répercussions qu'ont décrites les répondants sont essentiellement positives, à l'exception des exemples, peu nombreux, qui soulignent l'alourdissement de la charge de travail. Il faut toutefois rappeler que les répondants sont des enseignants qui utilisent le web social à des fins professionnelles : il est fort probable qu'un enseignant trouvant que les répercussions sont négatives ait choisi de ne pas utiliser le web social dans le cadre de son développement professionnel et qu'il n'ait pas répondu à ce questionnaire.

La nature des répercussions sur les étudiants

Rappelons d'abord qu'il ne s'agit pas de la perception des étudiants, mais bien de celle qu'ont les enseignants des répercussions possibles sur les étudiants dans le cadre d'activités informelles et non formelles de développement professionnel. Du point de vue de l'expérience d'apprentissage des étudiants, la diversité de la nature des répercussions répertoriées par les enseignants est plus grande et touche cinq thèmes : la diversité des approches pédagogiques, l'accès à des contenus de cours à jour, la cohérence, la motivation et le sentiment d'appartenance.

- **La diversité des approches pédagogiques**

Des enseignants ont écrits que les étudiants appréciaient généralement la diversité des approches et des activités pédagogiques. Les étudiants ont accès à des cours plus participatifs dans lesquels ils travaillent sur des projets. Certains expérimentent la classe inversée et l'apprentissage actif. Un enseignant a souligné que la façon dont apprennent les étudiants change.

- **L'accès à des contenus de cours à jour**

Les étudiants ont accès à de nouvelles avancées dans le domaine, à des exemples actuels, à de nouvelles approches méthodologiques et à des technologies récentes, puisque les enseignants y accèdent eux-mêmes rapidement. Les étudiants bénéficient de cours plus riches en contenu et mieux imaginés.

- **La cohérence**

La cohérence dont il est question ici concerne plusieurs sujets : des enseignants ont fait part d'une plus grande cohérence pour les étudiants à l'intérieur du programme, puisque les enseignants comparent, utilisent et partagent le contenu de leurs cours, et qu'ils utilisent les mêmes méthodes d'un cours à l'autre. Cela permet aux étudiants de maximiser le temps de travail. Un enseignant a écrit que ses évaluations étaient plus justes et pertinentes, ce qui assure une plus grande cohérence entre les activités d'apprentissage et les méthodes d'évaluation. D'autres enseignants ont mentionné la cohérence entre le marché du travail et les activités effectuées : les étudiants ont l'occasion de travailler avec des cas réels et des exemples vécus en entreprise. Un enseignant aborde les avantages de la gestion d'un projet par l'intermédiaire d'un groupe Facebook et de l'utilisation de Skype pendant la tenue des réunions d'équipe à distance pour contrer les difficultés liées au travail d'équipe, ce qui peut aussi être expérimenté sur le marché du travail. Enfin, des enseignants ont souligné la cohérence entre la vie des étudiants en dehors de l'école et leur vie à l'école : les étudiants ont la possibilité d'intégrer ce qu'ils ont appris dans leur vie en dehors de l'école et de poursuivre leurs apprentissages en dehors des murs de l'institution, puisqu'ils bénéficient de sources d'informations complémentaires à consulter en dehors de la classe.

- **La motivation**

Des enseignants ont émis l'hypothèse que les étudiants ont été motivés par la nouveauté et l'utilisation en classe d'outils du web social. Un enseignant a souligné que les étudiants semblaient plus enclins à s'informer. Ils étaient aussi plus motivés à lire un article partagé sur la page Facebook qu'un article en format imprimé distribué en classe.

- **Le sentiment d'appartenance**

Des enseignants ont décrit que le fait d'échanger avec les étudiants sur un blogue ou une page Facebook a permis de créer un sentiment d'appartenance au sein du groupe ou du programme (dans un cas, les étudiants des trois cohortes d'un même programme sont membres d'un même groupe).

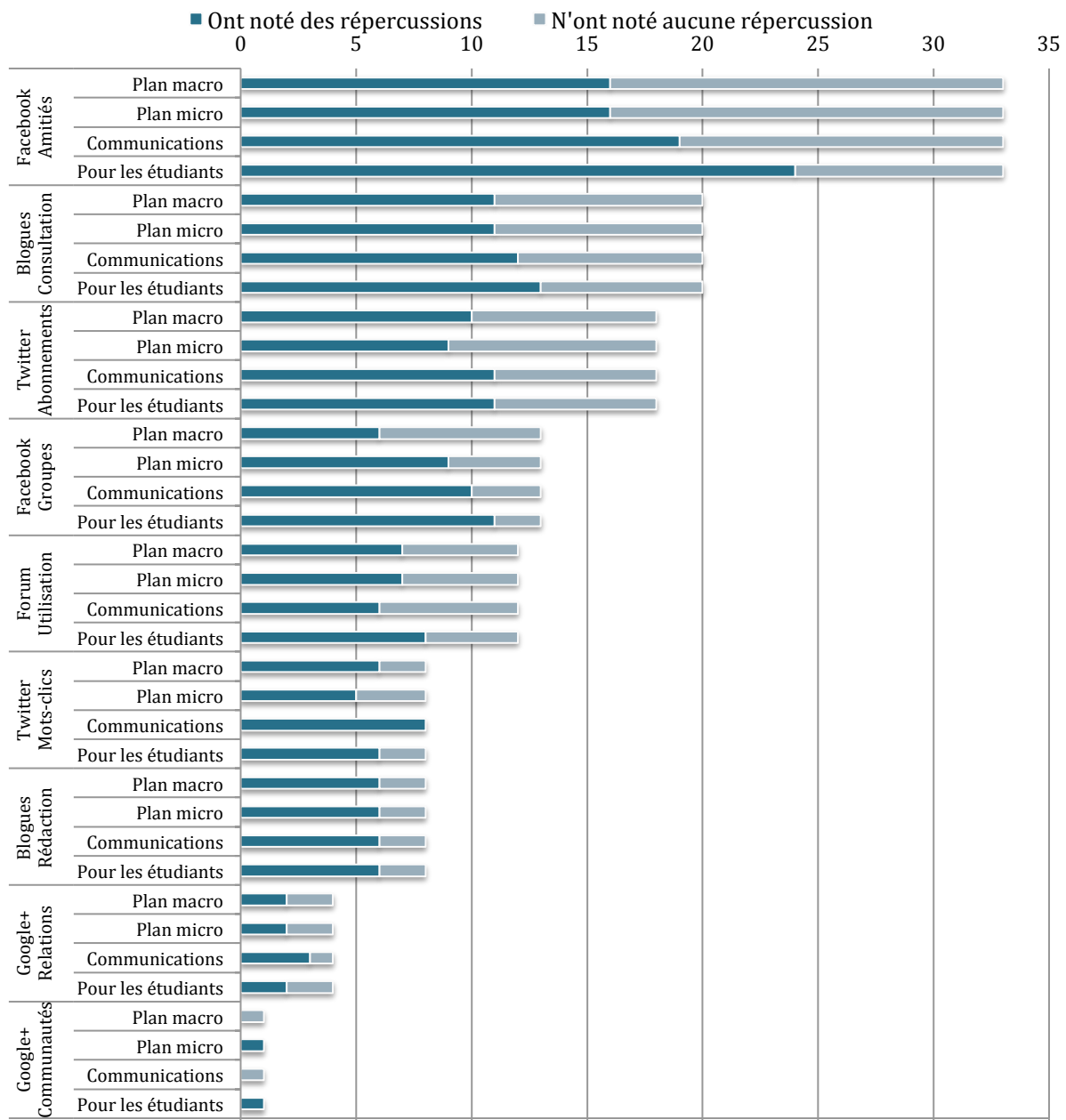
Il serait intéressant de vérifier auprès des étudiants si ce sont des répercussions qu'ils perçoivent eux-mêmes. Certaines des répercussions seraient sans doute plus difficiles à définir pour eux (p. ex., il pourrait être difficile pour eux de savoir s'il y a une cohérence entre le contenu des cours et le marché du travail), mais ils pourraient assurément se prononcer sur leur motivation, leur sentiment d'appartenance, leur appréciation de la diversité des approches pédagogiques ainsi que sur la cohérence entre les activités d'apprentissage et les activités d'évaluation.

Discussion

La nature des activités et leurs répercussions

L'analyse des réponses a permis de dresser un portrait des activités effectuées par ceux qui ont noté des répercussions dans les différentes catégories. Il faut toutefois être prudent : il ne faut pas y voir une relation de cause à effet mais plutôt un portrait global de la situation. Aux fins de comparaison, pour les mêmes activités, le nombre de répondants n'ayant noté aucune répercussion est également représenté.

Activités effectuées par les enseignants ayant noté des répercussions sur leur pratique



Plan macro : Planification de la séance, choix des contenus, organisation du calendrier des leçons, séquence d'apprentissage, modalités d'évaluation des apprentissages, etc.

Plan micro : Préparation d'une leçon, choix des activités et des projets, prestation d'une leçon, etc.

Communications : Communications avec les collègues, avec les étudiants ou avec l'administration, partage de ressources avec les collègues ou les étudiants, etc.

Pour les étudiants : Les répercussions sur la pratique des enseignants ont-elles touché les étudiants?

Figure 20 – Activités effectuées par les enseignants ayant noté des répercussions sur leur pratique

Certaines activités, notamment celles sur Google+, sont effectuées par un trop petit nombre de participants pour que le portrait soit représentatif. Toutefois, bien qu'ils soient peu nombreux, les huit enseignants utilisant les mots-clics sur Twitter pour suivre des évènements virtuels ont noté des répercussions sur leur pratique.

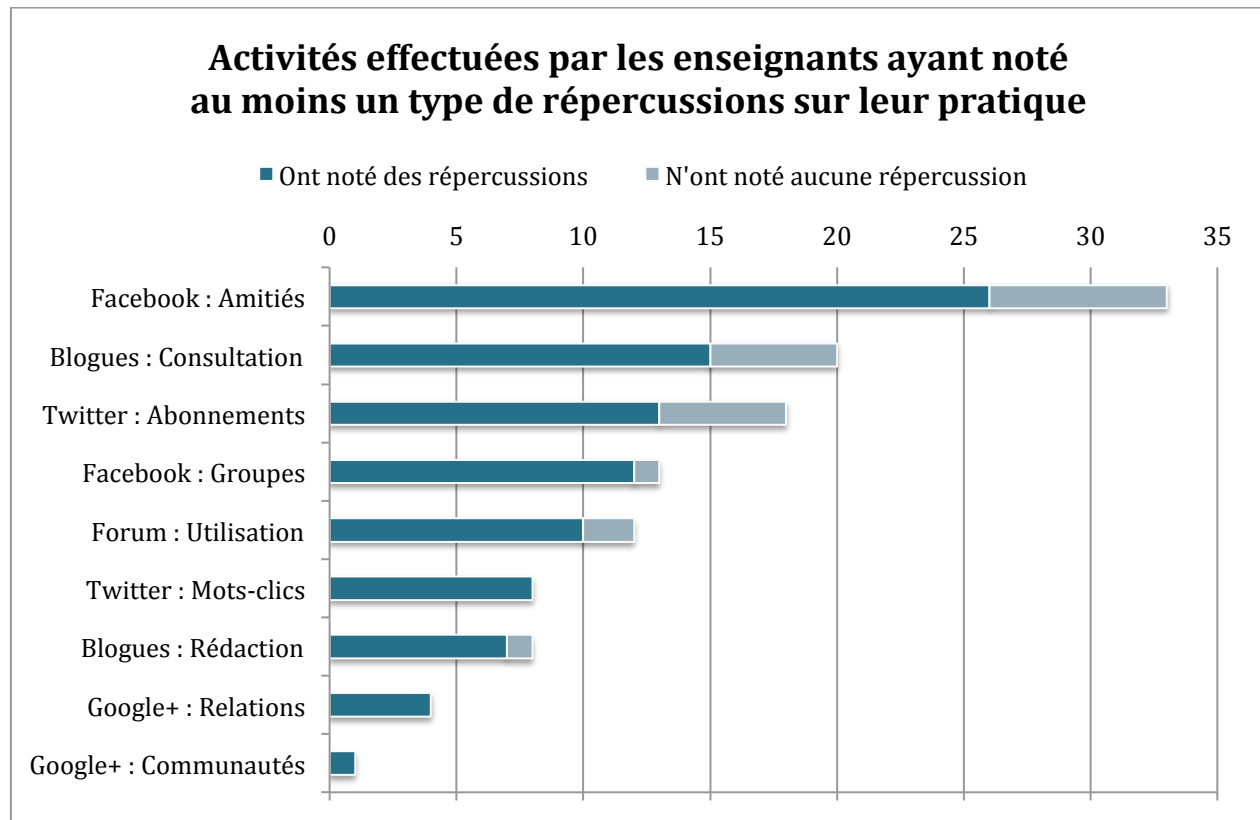


Figure 21 – Activités effectuées par les enseignants ayant noté au moins un type de répercussions sur leur pratique

Concernant les cinq activités les plus effectuées par les enseignants ayant répondu au questionnaire (entre 12 et 33 personnes), le pourcentage de ceux qui ont noté au moins un type de répercussions se situe entre 72 % et 92 %.

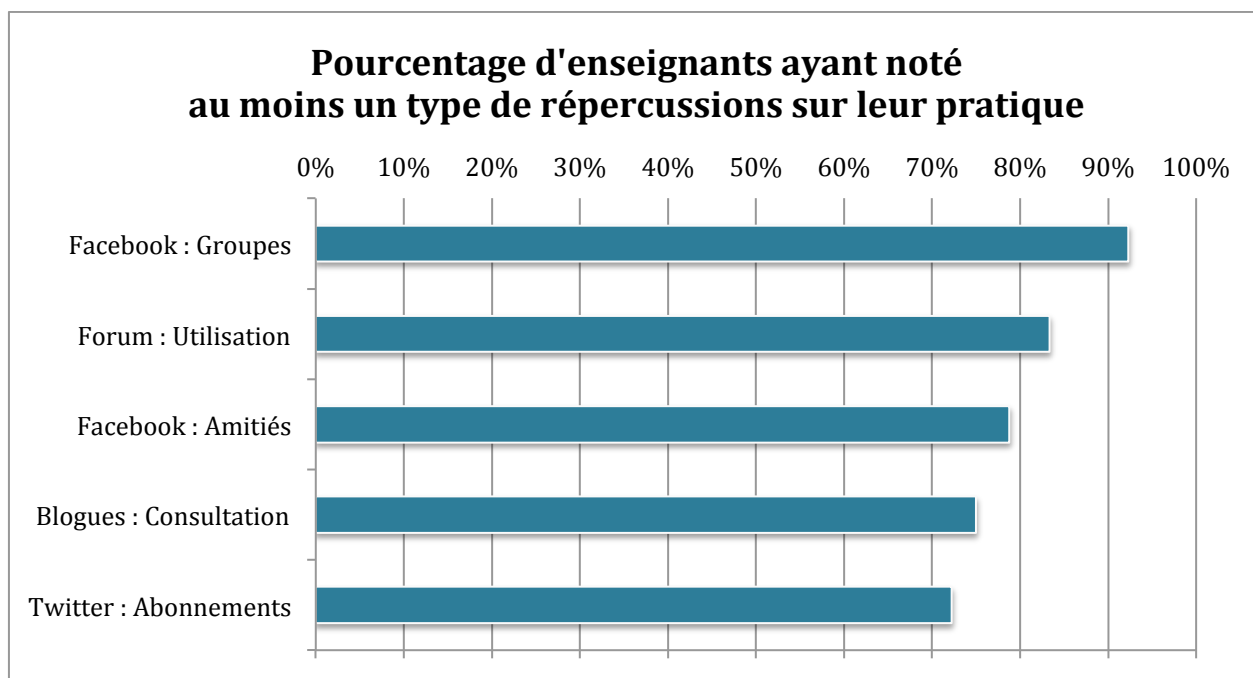


Figure 22 – Pourcentage d’enseignants ayant noté au moins un type de répercussions pour les cinq activités les plus souvent effectuées

La figure ci-après présente, quant à elle, les activités effectuées sur les principaux réseaux sociaux (Facebook, Google+ et Twitter) et regroupées selon la structure dans laquelle l'utilisateur est placé (voir à ce sujet la section *Réseau et communauté : des structures aux caractéristiques différentes*). La structure en réseau personnel regroupe les amitiés Facebook, les relations Google+ et les abonnements Twitter, alors que la structure en communauté regroupe les groupes Facebook, les communautés Google+ et les mots-clics Twitter. Les données présentées indiquent le pourcentage de ceux qui ont noté des répercussions (par rapport à ceux qui n'en n'ont pas noté) pour chacun des types de répercussions, selon la structure.

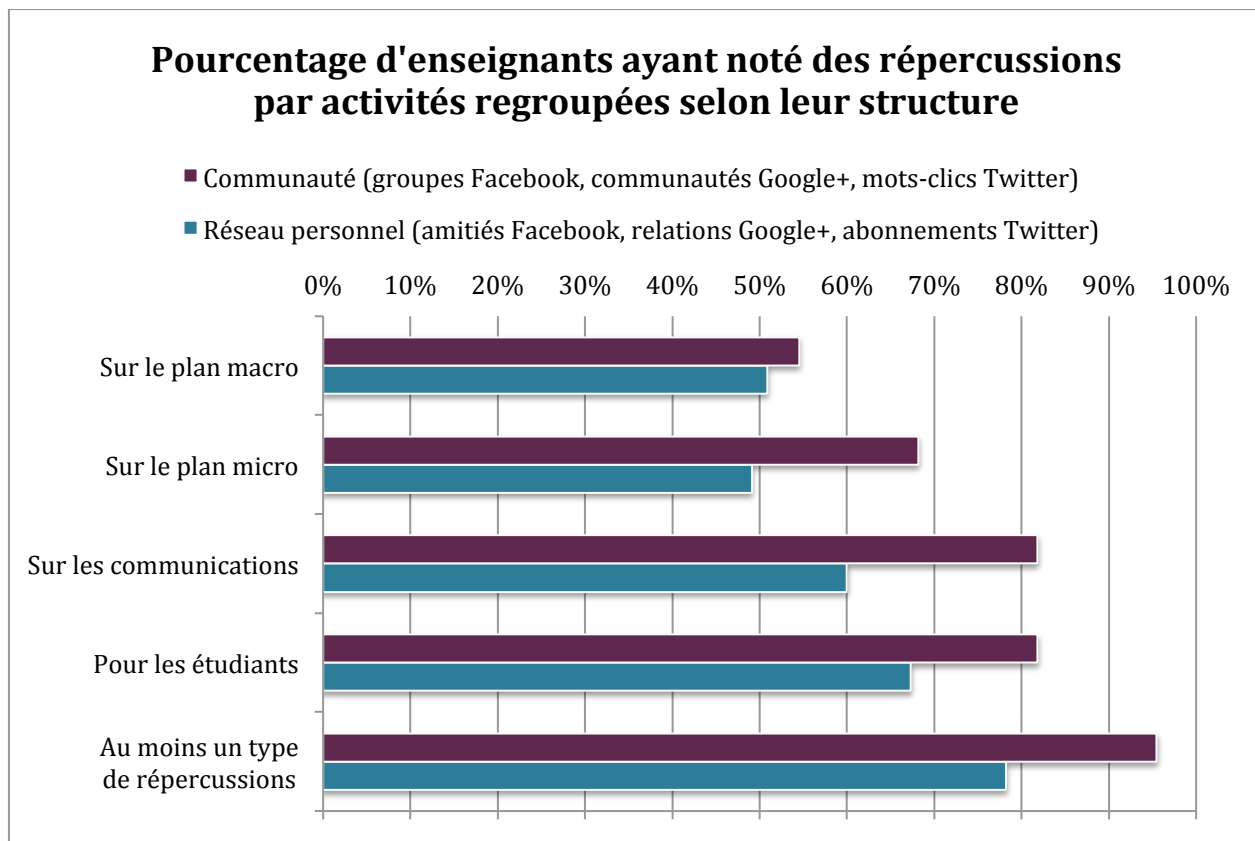


Figure 23 – Pourcentage d'enseignants ayant noté des répercussions par activités regroupées selon leur structure

Les niveaux de participation et leurs répercussions

Les réponses ont été divisées selon trois groupes inspirés des niveaux de participation de Wenger.

- Noyau : au moins trois activités exigeant une action⁷ sont effectuées au moins plusieurs fois par semaine.
- Couche active : au moins une activité exigeant une action est effectuée au moins plusieurs fois par semaine.
- Périphérie : aucune activité exigeant une action n'est effectuée (ou que très rarement), le répondant accède au réseau ou à la communauté et y lit les échanges qui s'y produisent.

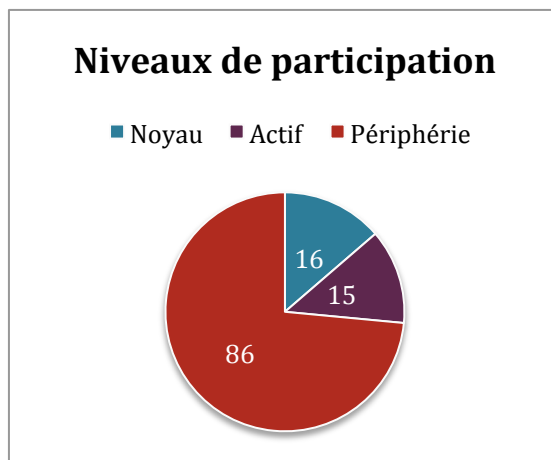


Figure 25 – Niveaux de participation, toutes activités confondues

De façon générale, en fonction des réponses, il est possible de voir que les enseignants se placent surtout en périphérie lorsqu'ils font des activités sur le web social. Notons que les nombres présents dans les graphiques ci-après représentent des activités effectuées (117) par les enseignants ayant répondu au questionnaire (45).

Il est possible de constater, dans le tableau 5, que l'activité qui regroupe le plus de participants de la couche active ou faisant partie du noyau (en nombre et en proportion comparativement à ceux en périphérie) est le fait d'avoir parmi ses amis des enseignants ou des experts de son domaine d'enseignement, à des fins professionnelles. Cela peut s'expliquer par le fait que plusieurs enseignants possèdent un compte Facebook à titre personnel et qu'ils le consultent régulièrement, les rendant disponibles à d'éventuels échanges avec d'autres. La deuxième activité qui regroupe le plus de participants de la couche active ou faisant partie du noyau est le fait d'être abonné aux comptes d'enseignants, d'organismes en éducation, d'experts de son domaine d'enseignement ou d'organismes liés à son domaine d'enseignement. Cela peut être dû au fait que publier un gazouillis sur Twitter nécessite moins de temps et de préparation que publier un article approfondi sur un blogue, par exemple.

⁷ En opposition à une participation passive, comme la lecture de ce que les autres écrivent, les activités exigeant une action sont « échanger avec les autres, partager son expérience ou réagir au partage d'un autre, rechercher des solutions à des situations problématiques, débattre et proposer de nouvelles idées pour la pratique ».

Outil	Activité	Noyau	Actif	Périphérie	Total
Facebook	Amitiés	9	7	17	33
	Groupe	0	3	10	13
Google+	Relations	0	1	3	4
	Communautés	0	0	1	1
Twitter	Abonnements	5	1	12	18
	Mots-clés	0	1	7	8
Blogues	Consultation	1	0	19	20
	Rédaction	1	1	6	8
Forums	Utilisation	0	1	11	12

Tableau 5 – Niveaux de participation par activité

On constate, dans le graphique ci-après, que même les enseignants qui font des activités en périphérie ont remarqué des répercussions. Cela pourrait être lié à l'apprentissage par osmose qui survient lorsqu'on apprend par l'observation et l'écoute des collègues et des supérieurs. Ce type d'apprentissage professionnel n'a rien de planifié ni de systémique et joue un rôle important dans l'acquisition du savoir tacite (OCDE, 2000), ce qui rejoint le concept d'apprentissage en contextes non formels et informels dont il a été question dans le cadre conceptuel.

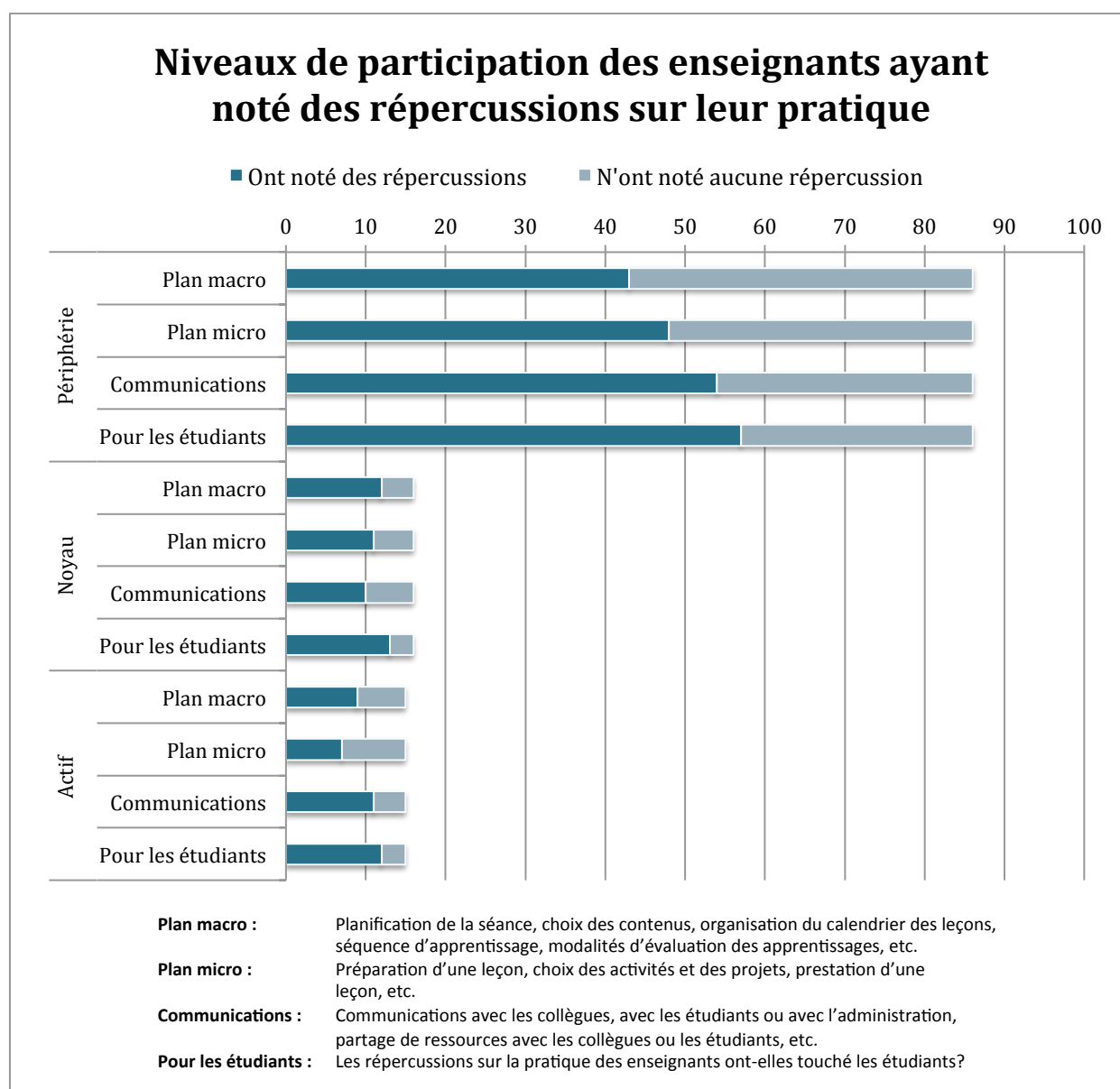


Figure 24 – Niveaux de participation des enseignants ayant noté des répercussions sur leur pratique

En s'intéressant aux enseignants qui ont remarqué au moins un type de répercussions (figure 25), on constate qu'ils sont encore une fois nombreux à faire des activités en périphérie. Toutefois, la proportion des activités faites en périphérie par ceux qui ont noté des répercussions (79 %) est moins importante que la proportion des activités faites à l'échelle de la couche active (88 %) et du noyau (93 %) par ceux ayant noté des répercussions.

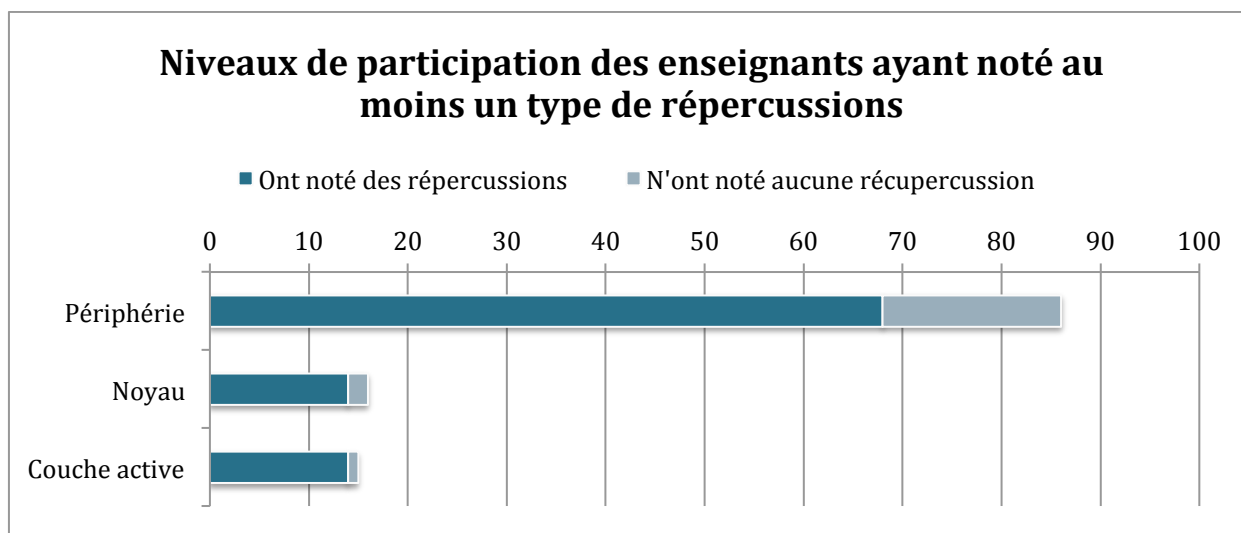


Figure 25 – Niveaux de participation des enseignants ayant noté au moins un type de répercussions

D'ailleurs, en regroupant les activités effectuées à l'échelle de la couche active et du noyau, on constate que dans tous les types de répercussions, le pourcentage de ceux qui ont remarqué des répercussions est toujours plus faible lorsque les activités sont faites en périphérie.

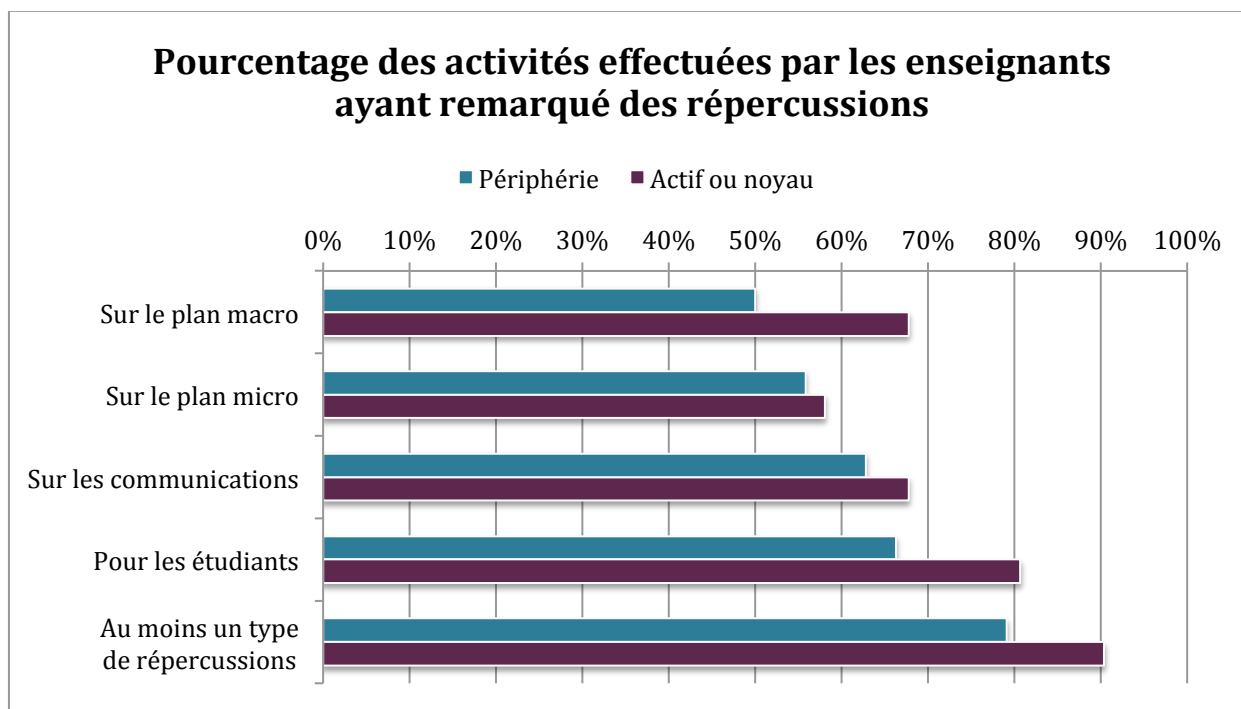


Figure 26 – Pourcentage des activités effectuées par les enseignants ayant noté des répercussions

Enfin, en s'intéressant à un regroupement selon le rôle joué dans la communauté ou le réseau personnel, on constate encore une fois que ceux qui s'impliquent le plus en produisant du contenu (par rapport à ceux qui se placent dans une position de spectateur) sont ceux qui ont noté des répercussions en plus grande proportion dans tous les types de répercussions. Certains enseignants sont à la fois producteurs et spectateurs selon l'activité.

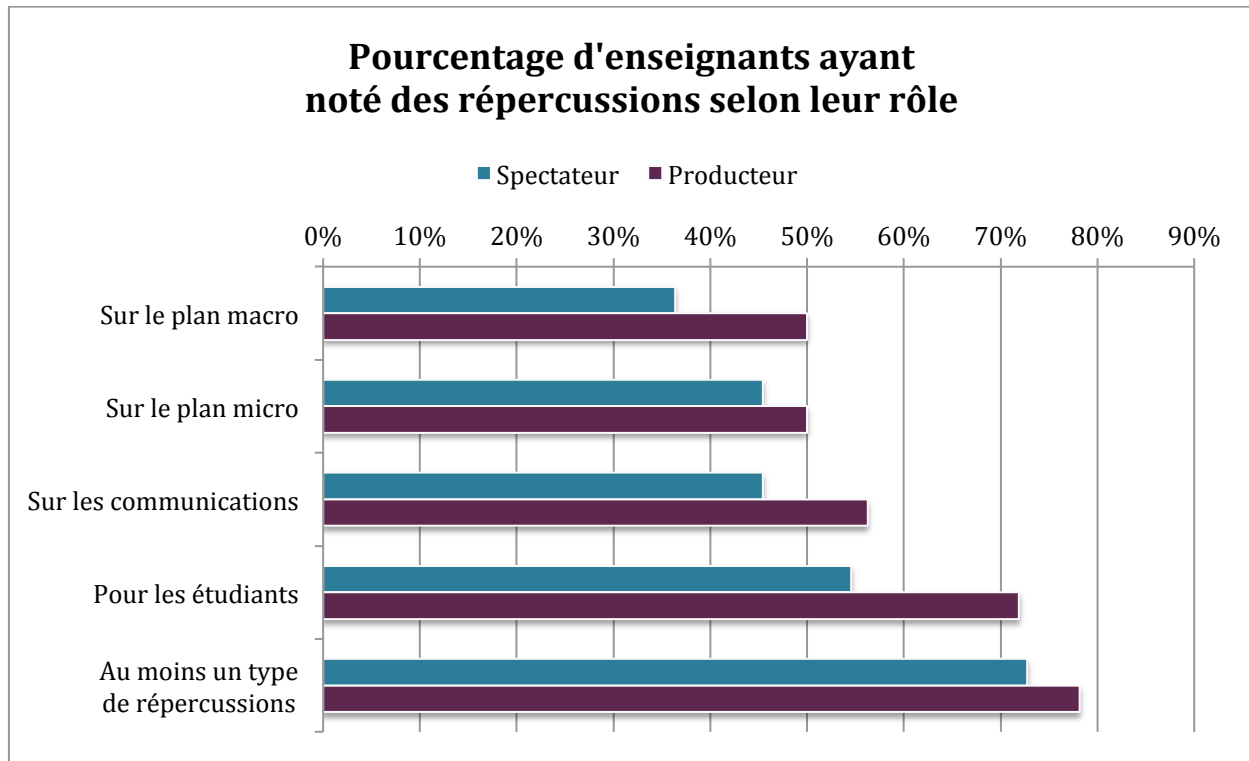


Figure 27 – Pourcentage d'enseignants ayant noté des répercussions selon leur rôle

Les processus et leurs répercussions

Notons d'entrée de jeu que les processus mis en œuvre dans les activités ayant une structure en réseau personnel le sont dans des proportions à peu près équivalentes à ceux mis en œuvre dans les activités ayant une structure en communauté, ce qui semble confirmer que le modèle de Daele peut s'appliquer à la structure en réseau personnel.

Les réponses ont été regroupées selon les processus proposés par le modèle de Daele (2004), dont les définitions se trouvent à la page 39. Certains des processus étaient divisés en deux énoncés (p. ex., « Partage d'expériences » regroupe les énoncés « Je partage mon expérience aux autres. » et « Je réagis au partage d'expériences des autres »). Dès qu'un des deux énoncés était vrai, le processus était considéré comme mis en œuvre par le répondant. Aussi, un enseignant peut mettre en œuvre plusieurs processus dans une même activité ou dans plusieurs activités. Les nombres représentent donc le nombre de fois où les enseignants ont mentionné mettre en œuvre un processus dans une activité (pour un total de 344).

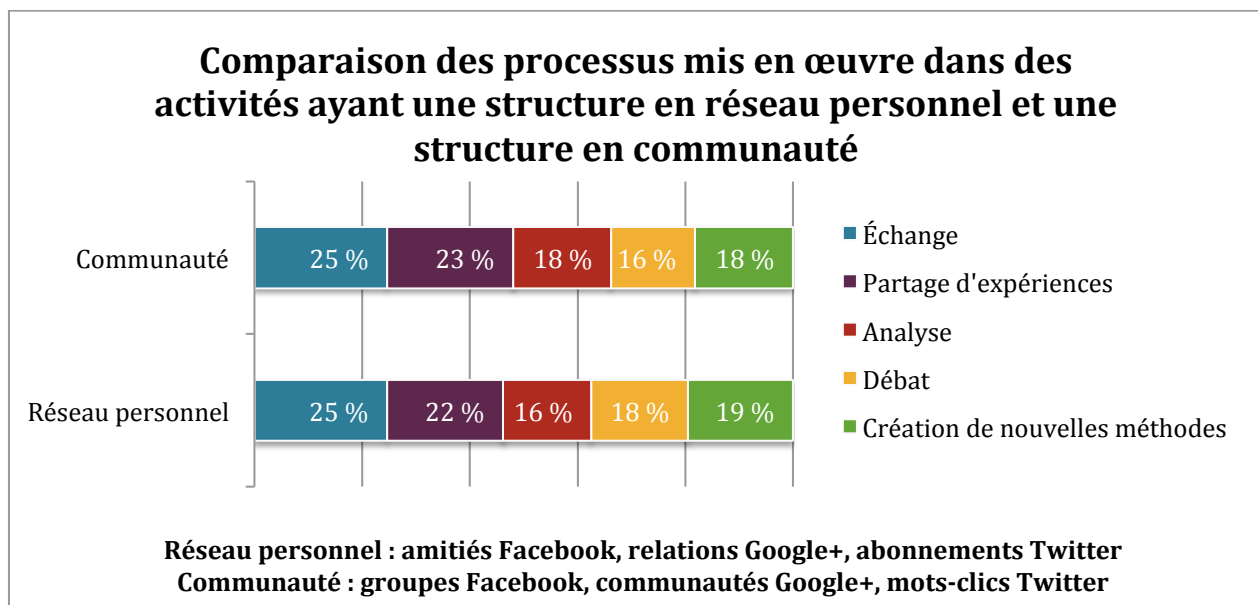


Figure 28 – Comparaison des processus mis en œuvre dans des activités ayant une structure en réseau personnel et une structure en communauté

On remarque, à la figure 29, que le processus le plus souvent mis en œuvre est l'échange. C'est possiblement parce que le fait d'échanger en commentant un statut Facebook, par exemple, peut aussi englober d'autres activités, comme le débat. D'un autre côté, les processus les moins souvent mis en œuvre sont l'analyse (recherche de pistes de solution pour résoudre une situation problématique) et le débat. Ce sont probablement les deux processus les plus complexes, car ils exigent davantage la réflexion et la confrontation de ses idées avec celles des autres.

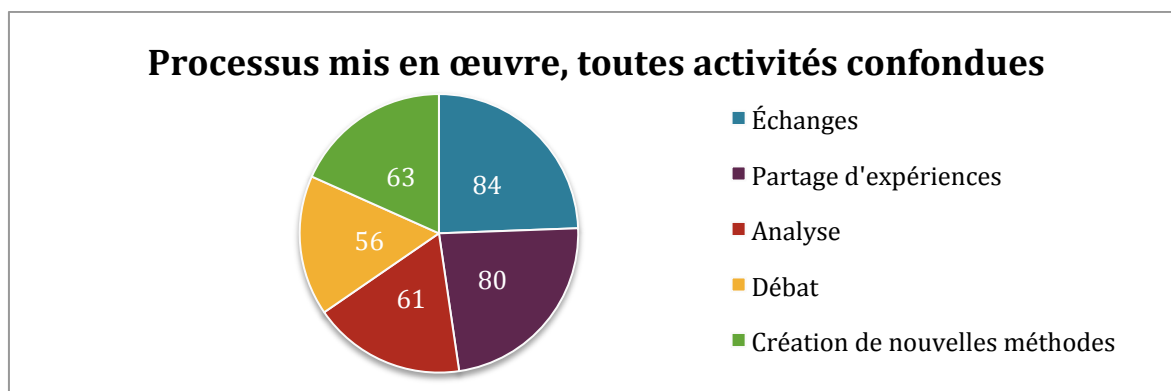


Figure 29 – Processus mis en œuvre, toutes activités confondues

Le tableau ci-dessous présente les mêmes données, classées cette fois-ci selon les activités. On remarque que les processus sont répertoriés dans les mêmes proportions environ, peu importe l'activité. En prenant les trois activités pour lesquelles les processus ont été mis en œuvre le plus souvent (amitiés et groupes Facebook ainsi qu'abonnements Twitter, comptant tous plus de 50 mentions), on remarque que les processus sont mis en œuvre dans les proportions suivantes : les échanges (24 %), le partage d'expériences (22 %), la création de nouvelles méthodes (20 %), l'analyse (18 %) et le débat (17 %).

Outil	Activité	Échanges	Partage d'expériences	Analyse	Débat	Création de nouvelles méthodes
Facebook	Amitiés	31	28	22	24	25
	Groupes	12	11	10	8	10
Google+	Relations	2	0	0	1	0
	Communautés	1	0	0	0	0
Twitter	Abonnement	15	14	10	10	13
	Mots-clics	6	7	4	4	4
Blogues	Consultation	6	6	5	3	4
	Rédaction	3	6	5	2	4
Forums	Utilisation	8	8	5	4	3

Tableau 6 – Processus mis en œuvre par activité

En observant les répercussions notées sur les différents plans et regroupées par processus à la figure 30, on note, peu importe le processus, que ce sont les répercussions sur le plan macro qui ont été le moins souvent mentionnées, alors que ce sont les répercussions sur les étudiants qui sont le plus souvent mentionnées. En pourcentage (ceux qui ont noté des répercussions par rapport à ceux qui n'en ont pas noté), pour tous les processus, en moyenne 58 % des répondants ont remarqué des répercussions sur le plan macro, 62 % sur le plan micro, 71 % sur le plan des communications et 80 % sur les étudiants.

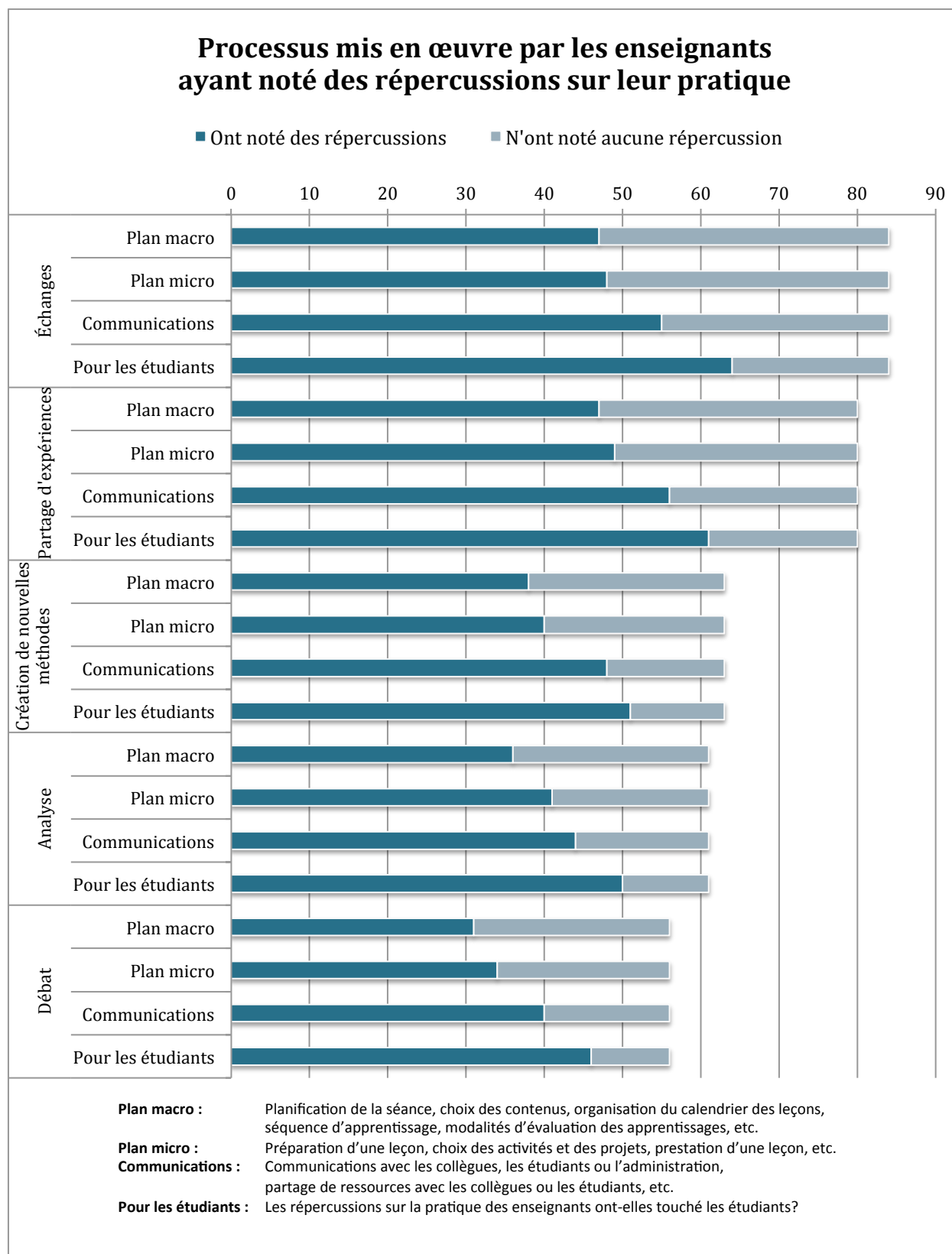


Figure 30 – Processus mis en œuvre par les enseignants ayant noté des répercussions sur leur pratique

Enfin, en observant les processus mis en œuvre par les enseignants ayant remarqué au moins un type de répercussions sur leur pratique, le pourcentage de ceux en ayant remarqué au moins un par rapport à ceux qui n'en ont pas remarqué est à peu près le même pour tous les processus. Les deux processus qui sont le plus souvent mis en œuvre obtiennent le plus bas pourcentage : 86 % des enseignants qui échangent et qui partagent leur expérience ont remarqué des répercussions. D'un autre côté, la création de nouvelles méthodes et le débat sont les processus qui obtiennent le plus haut pourcentage d'enseignants ayant remarqué des répercussions (89 %).

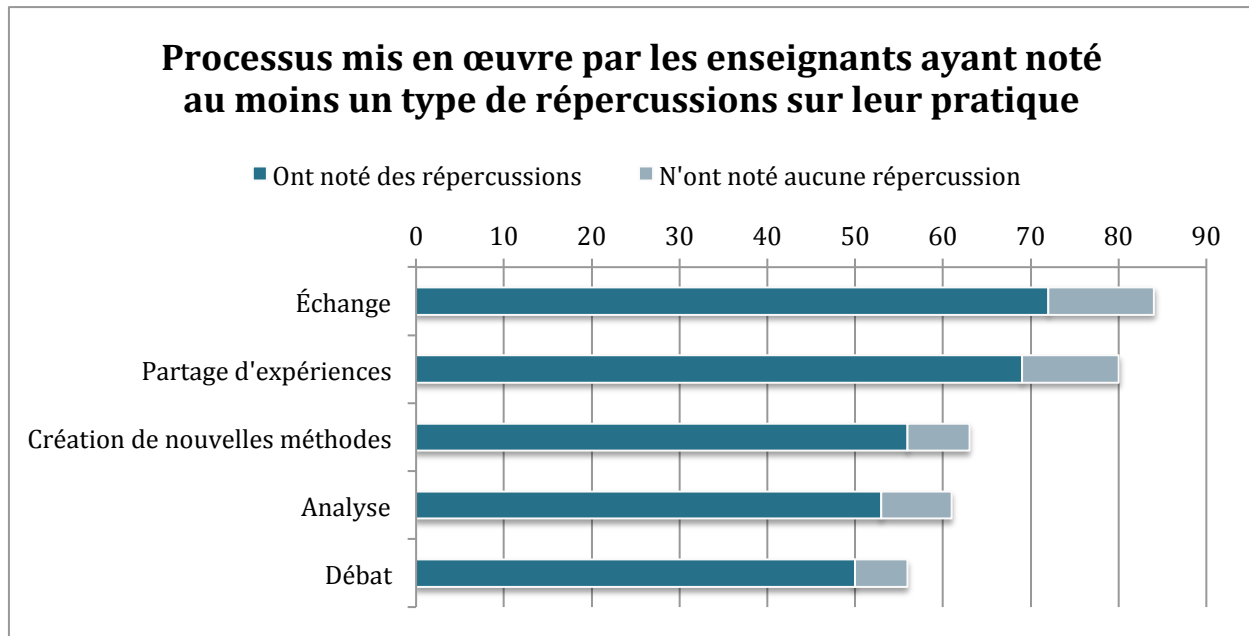


Figure 31 – Processus mis en œuvre par les enseignants ayant noté au moins un type de répercussions

Le web social comme levier de développement professionnel : par où commencer?

Un enseignant qui serait tenté d'entreprendre une démarche de développement professionnel soutenue par les outils du web social pourrait trouver que les outils sont trop nombreux, qu'il ne les connaît pas suffisamment ou que les activités sur ce genre d'outils exigent trop de temps : certains enseignants l'ont d'ailleurs mentionné dans les réponses au questionnaire.

C'est pourquoi, dans cette section, nous voulons répondre à la question « Par où commencer? » en visant l'objectif de mener à l'intégration viable d'une démarche de développement professionnel soutenue par les outils du web social. Il n'est pas question d'essayer de remplacer les initiatives de perfectionnement plus formelles, mais plutôt de les utiliser en complément, notamment dans l'espoir de prolonger les répercussions de ces activités de formation ponctuelles. Cette démarche pourrait permettre à un enseignant de faciliter sa veille pédagogique, d'accéder à une communauté de recherche et d'intérêt, d'entrer en relation avec des entreprises et d'être rapidement au courant des nouveautés dans son domaine ou en éducation – des avantages qui ont été notés par certains enseignants ayant répondu au questionnaire.

Recommandation 1 : Sélectionner les bonnes activités sur les bons outils

Vouloir participer à toutes les activités mentionnées dans ce rapport est utopique. Il serait plus pertinent, dans un premier temps, de limiter les activités (ne pas essayer de tout faire) et les relations (ne pas essayer de tout suivre). La sélection d'une ou de deux activités peut être orientée selon les critères suivants.

▪ Les plus utilisées

Les activités les plus souvent effectuées parmi les enseignants questionnés sont, dans l'ordre, **le recours aux amitiés Facebook** avec des enseignants ou des experts de son domaine d'enseignement (33 enseignants), **la consultation de blogues** tenus par des enseignants, des organismes en éducation, des experts de son domaine d'enseignement ou des organismes liés à son domaine d'enseignement (20 enseignants) et, enfin, **l'accès à un réseau personnel sur Twitter** en étant abonnés aux comptes d'enseignants, d'organismes en éducation, d'experts de son domaine d'enseignement ou d'organismes liés à son domaine d'enseignement (18 enseignants).

- **Les activités qui ont généré le plus de répercussions**

Parmi les cinq activités les plus effectuées par les enseignants ayant répondu au questionnaire, les trois activités pour lesquelles le plus grand pourcentage d'enseignants ont noté des répercussions sur leur pratique par rapport à ceux qui n'en ont pas noté sont, dans l'ordre, **la participation à des groupes Facebook** d'enseignants ou d'experts de son domaine d'enseignement (92 %), **l'utilisation de forums** sur l'éducation ou sur son domaine d'enseignement (83 %) et, enfin, **le recours aux amitiés Facebook** avec des enseignants ou des experts de son domaine d'enseignement (79 %). Bien que seulement huit enseignants questionnés utilisent les mots-clics sur Twitter pour suivre des événements virtuels, il est intéressant de constater que 100 % d'entre eux ont noté des répercussions sur leur pratique.

Une fois l'activité et l'outil choisis, il reste à sélectionner les relations à entretenir (p. ex., les abonnements sur Twitter) ou les groupes à joindre (p. ex., les groupes Facebook). Questionnés sur leurs *incontournables*, certains enseignants ont donné des exemples. Pour les activités mentionnées dans les deux points précédents, leurs réponses se trouvent à l'*Annexe C : Quelques incontournables*. Il existe des groupes généraux et spécialisés, il sera sans doute possible d'en trouver un qui regroupe des gens partageant les mêmes buts que soi.

Il n'y a pas de nombre d'activités idéal : l'important est de trouver les activités qui permettent de faire des apprentissages que l'on peut appliquer au quotidien et d'échanger avec des personnes qui partagent les mêmes préoccupations.

Recommandation 2 : S'impliquer progressivement

Les activités faites en périphérie ont des répercussions sur la pratique des enseignants, même si ces répercussions sont notées en moins grande proportion (79 %) que chez les enseignants qui s'impliquent davantage (93 %). Une implication progressive permet, dans un premier temps, de prendre le pouls de la communauté ou du réseau, d'observer les autres participants, de se familiariser avec le vocabulaire et les habitudes, etc. Cette étape permet de confirmer l'intérêt envers un groupe (p. ex., sur Facebook) ou des relations (p. ex., sur Twitter).

La modification graduelle du mode de participation, passant de spectateur à producteur, permet de faire des apprentissages dans un contexte social et de percevoir éventuellement des répercussions sur la pratique : parmi les enseignants ayant noté au moins un type de répercussions, 24 % étaient uniquement spectateurs, alors que 76 % étaient producteurs dans au moins une activité.

Recommandation 3 : Confronter ses idées à celles des autres

L'analyse des processus mis en œuvre dans une communauté ou dans un réseau personnel d'apprentissage a permis de constater que les processus ayant le plus mené à des répercussions sont le débat (présentation d'arguments et confrontation de points de vue) et la création de nouvelles méthodes (proposition de nouvelles idées d'ordre didactique, méthodologique, disciplinaire, administratif, etc., pour la pratique).

Les débats doivent être constructifs et avoir lieu dans un climat socioaffectif favorable et positif, en conservant une attitude réflexive. Un groupe hétérogène ayant une ouverture aux idées nouvelles et aux changements pourra probablement être à l'origine d'idées permettant de modifier la pratique : chaque membre du groupe pourra en retirer des apprentissages.

Recommandation 4 : Utiliser des outils pour faciliter le suivi

Certains outils comprennent des mécanismes pour faciliter le suivi, ce qui permet de rentabiliser le temps passé à effectuer des activités soutenues par des outils du web social. En voici quelques exemples :

Sur Facebook

Accédez aux paramètres de notifications (cliquez sur le bouton  dans la barre du haut, puis sur *Paramètres* et *Alertes* dans le menu de gauche). Choisissez les paramètres pour les notifications sur Facebook (dans la barre du haut), les alertes par courriel et les notifications « *push* » sur les téléphones. Il est possible de gérer les notifications pour tous les groupes dans cette page de paramètres en cliquant sur *Modifier*, à la droite de *Les activités des groupes*. Ces notifications peuvent être modifiées à l'intérieur d'un groupe en choisissant parmi les options offertes dans l'entête du groupe :



Le nombre inscrit à côté du nom du groupe (dans le menu de gauche lorsque vous accédez à Facebook) indique le nombre de nouveaux messages dans le groupe depuis votre dernière visite.

Sur Google+

Il est possible de configurer les notifications reçues sur Google+. En allant dans les paramètres (cliquez sur *Accueil*, puis sur *Paramètres*), il suffit de modifier la réponse à la question *Qui peut vous envoyer des notifications ?*. Le courriel où est envoyée la notification peut être modifié et les notifications par courriel peuvent être complètement retirées.

Concernant les communautés, les notifications sont activées par défaut. Pour les activer ou les désactiver, il faut se rendre dans la communauté et cliquer sur l'icône sous le titre de la communauté :



Lorsque le nombre de participants d'une communauté atteint 10 000, l'envoi des notifications par courriel cesse. Tous les détails au sujet des notifications se trouvent dans [l'aide de Google](#).

Sur Twitter

Les notifications sur Twitter se configurent à partir des paramètres du compte, puis dans *Notifications par email* : les sections *Activité en lien avec vous et vos Tweets* et *Activité de votre réseau* méritent une attention particulière. Vous pouvez choisir de recevoir une synthèse quotidienne ou hebdomadaire de l'activité de votre réseau dans les moments où vous avez moins de temps à consacrer à Twitter. Il est aussi possible de choisir les notifications qui sont envoyées par courriel : réception d'un message privé, mention dans un gazouillis, rediffusion d'un gazouillis par un autre utilisateur, etc.

Il est aussi possible d'utiliser des listes : elles permettent de regrouper des utilisateurs de Twitter pour consulter rapidement leurs publications seulement; par exemple, un enseignant pourrait créer une liste d'éducateurs et accéder uniquement au fil d'actualité de cette liste afin de filtrer leurs publications parmi les gazouillis de tous ses abonnements. Ces listes peuvent être privées (vous êtes le seul à y accéder) ou publiques (les autres utilisateurs peuvent s'abonner au fil d'actualité de votre liste). Pour créer une liste, rendez-vous sur votre profil et cliquez sur *Listes*. Cliquez sur *Créer une liste* et entrez les informations demandées. Vous pouvez ensuite ajouter des utilisateurs à votre liste.

Il est aussi possible d'enregistrer une recherche (p. ex., un mot-clic fréquemment consulté) afin d'obtenir les résultats plus rapidement au moment d'une consultation ultérieure. Il suffit de faire une recherche, puis de cliquer sur *Enregistrer*, au haut à la droite des résultats de recherche. Pour y accéder à nouveau, cliquez dans le champ de recherche : une section *Recherche sauvegardées* s'affichera.

Enfin, des applications comme Hootsuite et Seesmic proposent des fonctionnalités qui pourraient intéresser certains enseignants.

Sur les blogues

Pour faciliter le suivi sur les blogues, il est possible d'utiliser des agrégateurs. Les agrégateurs sont des applications permettant de regrouper des informations provenant de plusieurs sites. Ils peuvent être utilisés en ligne (p. ex., sur [Netvibes](#)) ou localement (p. ex., à l'intérieur de Google Chrome). Il est notamment possible d'y ajouter des fils RSS (fichier disponible sur le blogue dont le contenu se met à jour dès que sont diffusées des nouveautés). Pour intégrer un fil RSS à un agrégateur, il suffit de trouver, sur le blogue, l'icône de fil RSS  et de cliquer dessus. L'adresse qui s'affiche est celle à insérer dans l'agrégateur.

Sur les forums

La plupart des forums offrent la possibilité de recevoir (ou de ne pas recevoir) des notifications lorsqu'il y a de nouveaux messages sur le forum ou dans un fil de discussion en particulier (il n'est pas obligatoire de suivre tous les fils). Il est donc possible de recevoir une notification par courriel lorsqu'un nouveau message est ajouté dans une discussion intéressante, sans être submergé par les notifications de tous les fils de discussion. Cette option se manifeste souvent par une case à cocher qui propose l'abonnement au fil.

Certains forums offrent aussi un ou plusieurs fils RSS, comme ceux offerts sur les blogues, qu'il est possible d'ajouter à un agrégateur.

Conclusion

Au terme de cette recherche, on peut affirmer que certains enseignants au collégial utilisent effectivement le web social comme levier de développement professionnel. Rappelons qu'il ne s'agissait pas de vérifier si l'utilisation d'outils du web social pouvait remplacer les formations dans des contextes formels. L'objectif était plutôt de voir les répercussions de ces activités sur la pratique des enseignants, puis de documenter les pratiques actuelles de développement professionnel soutenues par le web social : nous avons analysé les activités effectuées par des enseignants au collégial à l'aide des outils du web social, à des fins professionnelles. Quarante-cinq enseignants au collégial ont répondu à un questionnaire visant à préciser les activités et les processus effectués, puis à qualifier les répercussions sur leur pratique.

Les activités les plus populaires auprès des enseignants sont, dans l'ordre, le recours aux amitiés Facebook, la consultation de blogues et l'accès à un réseau personnel sur Twitter. Parmi les cinq activités les plus souvent effectuées, les trois qui sont effectuées par le plus grand pourcentage d'enseignants ayant noté des répercussions sur leur pratique sont, dans l'ordre, la participation à des groupes Facebook, l'utilisation de forums électroniques et le recours aux amitiés Facebook.

Même si l'on doit consacrer un certain temps à ces activités – temps défini par l'enseignant –, il semble que les enseignants qui ont noté des répercussions sur leur pratique considèrent qu'il s'agit d'un investissement. Ceux-ci sont, en majorité, des participants actifs ou très actifs : ils sont producteurs davantage que spectateurs. Il faut toutefois noter qu'un pourcentage intéressant (79 %) d'enseignants qui font des activités en périphérie a aussi noté des répercussions sur sa pratique.

Les processus mis en œuvre ayant eu le plus de répercussions sont le débat et la création de nouvelles méthodes. Ce sont les deux processus exigeant le plus de réflexion et la confrontation de ses idées avec celles des autres. Cela rejoint les nombreuses recherches qui concluent que le développement professionnel et les apprentissages se nourrissent des interactions (Charlier et Donnay, 2008; Daele, 2004; Dionne, 2003; Lauzon, 2002; Nault, 2007; Tact, 2000).

Certains enseignants questionnés ont noté des répercussions sur la planification de la séance (volets pédagogique et disciplinaire), la préparation d'une leçon et les communications. Plus de la moitié des répondants a perçu des répercussions sur les étudiants (diversité des approches pédagogiques, accès à des contenus de cours à jour, cohérence, motivation et sentiment d'appartenance).

Bien que ces activités ne soient pas planifiées d'après des objectifs d'apprentissage, des apprentissages s'y font, que ce soit dans un contexte où les enseignants ont l'intention de devenir plus compétents (apprentissage non formels) ou dans un contexte où ils n'ont pas d'intentions explicites préalables (apprentissage informels). Cette conclusion rejoint celle de Lauzon (2002) qui mentionne que les enseignants au collégial apprennent à enseigner en utilisant deux modes qui ne sont pas formels, soit l'apprentissage par la pratique, en particulier dans son volet réflexif (p. ex., réfléchir à son expérience et analyser sa pratique), et l'apprentissage par l'interaction avec les collègues. Les enseignants apprennent donc *des* collègues (observation et consultation) et *avec* les collègues (accès à leur pratique). Les outils du web social viennent multiplier les occasions pour un enseignant d'entrer en relation avec des collègues – des enseignants au collégial, des enseignants d'autres ordres ou des experts de son domaine d'enseignement.

Les communautés – celles d'enseignants en particulier – ont fait l'objet de plusieurs recherches en éducation, dont plusieurs ont été citées dans le cadre conceptuel. L'étude des répercussions du web social – réseaux sociaux ou médias sociaux – fait maintenant l'objet d'études sur le développement professionnel des enseignants d'autres provinces (études à paraître). Comme dans le cas de ce projet, il s'agit d'études qui s'intéressent à la perception des enseignants. Il serait intéressant de vérifier si la perception des enseignants relativement aux répercussions sur les étudiants correspond effectivement à leur expérience.

Une des préoccupations découlant du développement professionnel des enseignants à l'aide des outils du web social est qu'il y a des conséquences à avoir une présence numérique : la reproductibilité, l'accessibilité et la durabilité (Deschênes et Parent, 2014). Il est donc important que les enseignants utilisent leur jugement et qu'ils s'assurent qu'aucune information confidentielle n'est divulguée, même dans les cas où il existe une forme d'accès sécurisé; par exemple, un groupe privé ou même secret sur Facebook ne devrait en aucun cas contenir des informations qui permettraient de reconnaître un étudiant quand un enseignant fait part d'une situation vécue. En utilisant les outils du web social, on accepte les conditions d'utilisation de l'organisation, et ces conditions peuvent changer sans préavis.

Médiagraphie

Adamic, Lada (2012). *Social Network Analysis*. Récupéré du site Coursera :
<https://www.coursera.org/course/sna>

Allaire, Stéphane (2006). *Les affordances socionumériques d'un environnement d'apprentissage hybride en soutien à des stagiaires en enseignement secondaire* (thèse de doctorat, Université Laval). Récupéré de Collection mémoires et thèses électroniques de l'Université Laval :
<http://www.theses.ulaval.ca/2006/23829/23829.pdf>

Audran, Jacques, et Amaury Daele (2009). « La socialisation des enseignants au sein des communautés virtuelles : contribution à une compréhension du rapport à la communauté », *Revue de l'éducation à distance*, 23(1), p. 1-18. Récupéré du site de la revue :
<http://www.jofde.ca/index.php/jde/article/view/455/813>

Barbier, Jean-Marie, Marie-Laure Chaix et Lise Demailly (1994). « Éditorial », *Recherche et formation*, 17, p. 5-8. Récupéré du site de la revue :
<http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR017-01.pdf>

Bellah, Robert N., Richard Madsen, William M. Sullivan, Ann Swidler and Steven M. Tipton, (1985). *Habits of the heart: Individualism and commitment in American life*, Berkeley, University of California Press.

Bielaczyc, Katerine, and Allan Collins (1999). "Learning communities in classrooms: A reconceptualization of educational practice", in Charles M. Reigeluth (Ed.), *Instructional Design Theories and Models: A New Paradigm of Instructional Theory*, Vol. 2, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, p. 269-292. Récupéré du site de Harvard University :
<http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic541040.files/Bielaczyc%20and%20Collins-Learning%20Communities%20in%20Classrooms.pdf>

Bissonnette, Steve, et Mario Richard (2010). « Les modalités d'efficacité de la formation continue », *Vivre le primaire*, 23(3), p. 34-36. Récupéré du site Form@PEX :
<http://www.formapex.com/telechargementpublic/bissonnette2010e>

Bourgeois, Étienne, et Jean Nizet (1999). *Apprentissage et formation des adultes*, Paris, Presses universitaires de France.

Brodeur, Monique, Colette Deaudelin et Marc Bru (2005a). « Conclusion : Un portrait caractéristique de la recherche sur le développement professionnel des enseignants et sur la formation à l'enseignement », *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), p.177-185. Récupéré du site de la revue :

<http://id.erudit.org/iderudit/012363ar>

Brodeur, Monique, Colette Deaudelin et Marc Bru (2005b). « Introduction : Le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves », *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), p. 5-14. Récupéré du site de la revue :

<http://id.erudit.org/iderudit/012355ar>

Brown, John Seely, and Richard P. Adler (2008). "Minds on fire: Minds on Fire: Open Education, the Long Tail, and Learning 2.0", *Educause Review*, 43(1), p. 16-32. Récupéré du site de la revue :

<http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERM0811.pdf>

Butler-Kisber, Lynn, et Manuel Crespo (2006). « Réflexion sur le développement professionnel en éducation », dans Michel Amyot et Michel Plourde (dir.), *La formation continue des personnels de l'éducation : Mali, Tunisie, Haïti, Guyana*, Québec, Éditions MultiMondes, p. 8-20.

Butler, Deborah L. (2005). « L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants », *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), p. 55-78. Récupéré du site de la revue :

<http://id.erudit.org/iderudit/012358ar>

CEDEFOP (2008). *Terminology of European Education and Training Policy*, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities. Récupéré du site du Centre européen pour le développement de la formation professionnelle :

http://www.cedefop.europa.eu/en/Files/4064_EN.PDF

CEFRIQ (2013). « Les adultes québécois toujours très actifs sur les médias sociaux », *NETendances*, 4(1). Récupéré du site du CEFRIQ :

<http://www.cefrio.qc.ca/media/uploader/2013-06-26MediasSociaux-final.pdf>

Charlier, Évelyne, et Bernadette Charlier (1998). *La formation au cœur de la pratique : analyse d'une formation continuée d'enseignants*, Bruxelles, De Boeck.

Charlier, Évelyne, et Karine Dejean (2010). *Accompagnement des nouveaux enseignants*. Récupéré du site de l'École supérieure de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche :

http://www.esen.education.fr/fileadmin/user_upload/Modules/Ressources/Conferences/flash/10-11/jorro/medias/charlier_e-dejean_k_accompagner_ensig_diapo.pdf

Charlier, Évelyne, et Jean Donnay (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*, Namur, Presses universitaires de Namur.

Chartrand, Francine S. (2007). « Pourquoi apprendre seul et sur le tas ce que d'autres savent déjà! », *Pédagogie collégiale*, 20(2), p. 36-40. Récupéré du site de la revue :

http://www.aqpc.qc.ca/UserFiles/File/pedagogie_collegiale/Chartrand20-2.pdf

Chauhan, Sangeeta, and Saroj Yadav (2011). "Communities of Practice and Best Practices in Social Networking Supported Learning", *Learning Community*, 3(1), p. 25-35.

Clement, Mieke, and Roland Vandenberghe (1999). "Teachers' professional development: a solitary or collegial (ad)venture?", *Teaching and Teacher Education*, 16, p. 81-101. Récupéré du site ResearchGate :

[https://www.researchgate.net/publication/222524419_Teachers_professional_development_a_solitary_or_collegial_\(ad\)venture/file/79e4150b472b2d93a0.pdf](https://www.researchgate.net/publication/222524419_Teachers_professional_development_a_solitary_or_collegial_(ad)venture/file/79e4150b472b2d93a0.pdf)

Comité paritaire CPNC-FAC-FEC-FNEEQ (2008). *Enseigner au collégial... Portrait de la profession* (étude). Récupéré du site de la FNEEQ :

http://www.fneeq.qc.ca/fr/cegep/Textes_telecharges/ComiteParitaireProfENSMars2008_Vers_finale.pdf

Commission européenne (2000). *A Memorandum on Lifelong Learning*, Bruxelles, European Commission. Récupéré du Sommet de l'éducation supérieur de Berlin :

<http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf>

Condamines, Thierry (2011, mai). « Une plate-forme collaborative pour le développement professionnel des enseignants » (communication présentée à la conférence *Environnements informatiques pour l'apprentissage humain*, Mons, Belgique). Récupéré du site de la conférence :

<http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/60/51/76/PDF/Condamines-Thierry-EIAH2011.pdf>

Conseil supérieur de l'éducation (1997). *Enseigner au collégial : une pratique professionnelle en renouvellement*, Québec, Gouvernement du Québec. Récupéré du site du CSE :

http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/ens_coll.pdf

Conseil supérieur de l'éducation (2000). *La formation du personnel enseignant du collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu*, Québec, Gouvernement du Québec. Récupéré du site du CSE :

http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/form_col.pdf

Coombs Philip Hall, Roy Prosser and Manzoor Ahmed (1973). *New Paths to Learning for Rural Children and Youth*, New York, NY, International Council for Educational Development.

Corcoran, Thomas B. (1995). *Transforming professional development for teachers: A guide for state policymakers*, Washington, National Governors' Association.

Cranton, Patricia (1996). *Professional Development as Transformative Learning: New Perspectives for Teachers of Adults*, San Francisco, Jossey-Bass.

Cross, Jay (2013). *Informal Learning – the other 80%*. Récupéré du blogue de l'auteur :

<http://www.jaycross.com/wp/2013/04/informal-learning-the-other-80/>

Daele, Amaury (2004). *Développement professionnel des enseignants dans un contexte de participation à une communauté virtuelle : une étude exploratoire* (rapport de recherche du diplôme d'études approfondies, Belgique, Université catholique de Louvain). Récupéré de la Fédération Wallonie-Bruxelles :

http://www.enseignement.be/download.php?do_id=2773

Daele, Amaury, et Bernadette Charlier (2006). *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants : pratiques et recherches*, Paris, L'Harmattan.

Day, Christopher (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*, London, UK, Falmer Press.

Dean, Jodi (1991). *Professional Development in School*, Buckingham, UK, Open University Press.

Deschênes, Michelle (2012). *Évaluation de productions issues de l'intégration pédagogique d'outils du web social*, Québec, Collège O'Sullivan de Québec. Récupéré du site d'Interactive :

http://interactive.ca/publications/MDeschenes_PREP.pdf

Deschênes, Michelle, et Séverine Parent (2008). « Optimiser l'apprentissage du travail d'équipe », *Pédagogie collégiale*, 21(4), p. 6-9. Récupéré du site de la revue :

http://www.aqpc.qc.ca/UserFiles/File/pedagogie_collegiale/DeschenesParent.pdf

Deschênes, Michelle, et Séverine Parent (2014). *Conséquences d'une présence numérique sur le web*. Récupéré du site d'Itéractive :

<http://iteractive.ca/rad>

Dionne, Liliane (2003). *La collaboration entre collègues comme mode de développement professionnel chez l'enseignant : une étude de cas* (thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal). Récupéré d'Archipel, l'archive de publications électroniques de l'UQAM :

<http://www.archipel.uqam.ca/3725/1/D1045.pdf>

Duke, Daniel L. (1990). "Setting goals for professional development", *Educational Leadership*, 47(8), p. 71-75.

Engeström, Yrjö (1994). "Teachers as Collaborative Thinkers: Activity-theoretical Study of an Innovative Teacher Team", in Ingrid Carlgren, Gunnar Handal and Sveinung Vaage (Eds.), *Teachers' Minds and Actions: Research on Teachers' Thinking and Practice*, London, UK, The Falmer Press, p. 43-61.

Fary, Tiffany (2011). *Social Learning vs. Communities of Practice*. Récupéré du blogue de Janet Clarey :

<http://janetclarey.com/2011/02/22/social-learning-vs-communities-of-practice/>

Fischer, Gerhard (2001). "Communities of interest: leaving through the interaction of multiple knowledge Systems", in Solveig Bjornestad, Richard E. Moe, Anders Morch and Andreas L. Opdahl (Eds.), *Proceedings of the 24th IRIS Conference*, Bergen, Department of Information Science, p. 1-14.

Fortunato, Santo (2010). "Community detection in graphs", *Physics Reports*, 486, p. 75-174. Récupéré du site de Cornell University :

<http://arxiv.org/pdf/0906.0612.pdf>

Fullan, Michael, and Suzanne M. Stiegelbauer (1991). *The New Meaning of Educational Change*, New York, NY, Teachers College Press.

Gagnon, Nicolas (2003). *Essai de positionnement du concept de communauté de pratique stratégique – en réseau – dans un contexte de formation en milieu organisationnel* (mémoire de maîtrise, Université Laval). Récupéré de Parcours sur le site de l'UQAM :

http://www.parcours.uqam.ca/upload/files/Observatoire/Obs_Gagnon_CDP_long.pdf

Garton, Laura, Caroline Haythornthwaite and Barry Wellman (1997). "Studying Online Social Networks", *Journal of Computer-Mediated Communication*, 3(1). Récupéré du site Journal of Computer-Mediated Communication's :

<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1083-6101.1997.tb00062.x/full>

Glatthorn, Allan A. (1987). "Cooperative professional development: Peer-centered options for teacher growth", *Educational Leadership*, 45(3), p.31-35. Récupéré du site de l'Association for Supervision and Curriculum Development :

http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198711_glatthorn.pdf

Glatthorn, Allan A. (1995). "Teacher development", in W. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education*, Cambridge, UK, Cambridge University Press, p. 41-46.

Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement*, Québec, Gouvernement du Québec. Récupéré du site du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport :

http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/antérieur/form_ens_prof.pdf

Gouvernement du Québec (2012). *Formation continue*, Québec, Gouvernement du Québec. Récupéré du site de la Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire :

<http://www.mels.gouv.qc.ca/dftps/interieur/formcont.html>

Grégoire, Réginald, et Thérèse Laferrière (1998). *Communauté d'apprentissage, une définition*. Récupéré de TACT sur le site de l'Université Laval :

<http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/prj-7.1/commune2.html>

Grégoire, Réginald, et Thérèse Laferrière (2001). *Apprendre ensemble par projet avec l'ordinateur en réseau*. Récupéré de TACT sur le site de l'Université Laval :

<http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/sites/guidep.html>

Grossman, Pam, Sam Wineburg, and Stephen Woolworth (2001). "Toward a Theory of Teacher Community", *Teacher College Record*, 103(6), p. 942-1012. Récupéré du site de Stanford Graduate School of Education :

<https://cset.stanford.edu/sites/default/files/files/documents/publications/Grossman-TowardATheryOfTeacherCommunity.pdf>

Hadar, Linor, and David Brody (2010). "From isolation to symphonic harmony: Building a professional development community among teacher educator", *Teaching and Teacher Education*, 26, p. 1641-1651.

Hamel, Christine (2003). *L'émergence d'une communauté professionnelle d'apprentissage et son accompagnement en réseau* (mémoire de maîtrise, Université Laval). Récupéré du site École en réseau :

http://eer.qc.ca/doc/12/essai_hamel.pdf

Hamman, Robin (1997). "Introduction to Virtual Communities Research", *Cybersociology Magazine*, 2. Récupéré du site de la revue :
http://www.cybersociology.com/files/2_1_hamman.html

Hillery, George (1955). "Definitions of Community: Areas of Agreement", *Rural Sociology*, 20, p. 111-123.

Hord, Shirley M. (1997). *Professionnal Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*, Austin, TX, Southwest Educational Development Laboratory. Récupéré du site SEDL :
<http://www.sedl.org/pubs/change34/plc-cha34.pdf>

Huberman, Michael (1995). "Networks That Alter Teaching: conceptualizations, exchanges and experiments", *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(2), p. 193-211.

Keiny, Shoshana (1996). "A community of learners: promoting teachers to become learners", *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 2(2), p. 243-272.

Killion, J. (2002). *Assessing Impact: Evaluating Staff Development*, Oxford, OH, National Staff Development Council.

L'Hostie, Monique (2003). *Construire des savoirs et des compétences pour l'enseignement à travers l'interaction professionnelle*. Récupéré du site de Patrick Robo :
http://probo.free.fr/textes amis/texte_colloque_afirse_unesco_l_hostie.pdf

Labonté-Hubert, Émilie (2013). *Les manifestations de transformation dans l'activité d'intégration du Knowledge Forum et de VIA dans la classe pléthorique burkinabè* (mémoire de maîtrise, Université Laval). Récupéré de la Collection mémoires et thèses électroniques de l'Université Laval :
<http://www.theses.ulaval.ca/2013/29870/29870.pdf>

Laferrière, Thérèse (2000). « Apprendre à organiser et à gérer la classe, communauté d'apprentissage assistée par l'ordinateur multimédia en réseau », *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), p. 571-592. Récupéré du site de la revue :
<http://id.erudit.org/iderudit/032014ar>

Laferrière, Thérèse (2001). "In-service education through face-to-face and on-line interaction in learning communities" (communication présentée à la 25^e conférence annuelle ATEE, Barcelona 2000. Association of Teacher Educators in Europe: Col·legi Oficial de Doctors I licenciats en filosofia I lletres I en ciències de Catalunya, Spain). Récupéré du site TeleLearning Professional Development School :
<http://www.telelearning-pds.org/tlpds/atee.pdf>

Laferrière, Thérèse (2005). « Les communautés d'apprenants en réseau au bénéfice de l'éducation », *Encounters on Education*, 6, p. 5-21. Récupéré du site de Queen's University : <https://qspace.library.queensu.ca/bitstream/1974/480/1/art%201%20laferriere.pdf>

Lafortune, Louise, Colette Deaudelin, Pierre-André Doudin et Daniel Martin (dir.) (2001). *La formation continue : de la formation à la réflexion*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Lauzon, Michelle (2002). « Comment les professeurs du collégial ont-ils appris à enseigner? » *Pédagogie collégiale*, 15(4), p. 4-10. Récupéré du site de la revue : [http://www.cvm.qc.ca/aqpc/Auteurs/Lauzon,%20Michelle/Lauzon,%20Michelle%20\(15,4\).pdf](http://www.cvm.qc.ca/aqpc/Auteurs/Lauzon,%20Michelle/Lauzon,%20Michelle%20(15,4).pdf)

Lave, Jean, and Etienne Wenger (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, UK, Cambridge University Press.

Leclerc, Martine, Nathalie Clément et André C. Moreau (2011). « Communauté d'apprentissage professionnelle : implantation de nouvelles pratiques, amélioration du sentiment d'efficacité et impacts sur les élèves », *Revue pour la recherche en éducation*, 1, p. 1-27. Récupéré du site de la revue : <http://revue-recherche-education.com/Vol1/article1.pdf>

Legendre, Renald (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin.

Lieberman, Ann (1996). "Creating intentional learning communities", *Educational Leadership*, 54(3), p. 51-55.

Lieberman, Ann, and Maureen Grolnick (1996). "Networks and reform in American education", *Teachers College Record*, 98(1), p. 7-45.

Marcel, Jean-François (2006, mai). « Apprendre des autres. Processus vicariants et développement professionnel de l'enseignant » (communication présentée au 7^e colloque européen sur l'auto-formation : *Faciliter les apprentissages autonomes*, ENFA, Auzeville).

Marien, Bruno, et Jean-Pierre Beaud (2003), *Guide pratique pour l'utilisation de la statistique en recherche : le cas des petits échantillons*, Québec, Agence universitaire de la francophonie. Récupéré du site de l'agence : http://www.sdl.auf.org/IMG/pdf/Guide_de_statistiques.pdf

Martineau, Stéphane, et Anne-Catherine Vallerand (2008). « Vers une recherche qui soutient la mise en place de dispositifs d'aide à l'insertion professionnelle des enseignants : le cas du Québec... », *La revue des Hautes écoles pédagogiques et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 8, p. 99-117. Récupéré du site de la revue : http://www.revuedeshp.ch/site-fpeq/Site_FPEQ/8_files/06_vallerand.pdf

Masselter, Guy (2004). *La formation continue des enseignants du préscolaire et du primaire*, Gouvernement du Luxembourg, ministère de l'Éducation nationale, de la Formation professionnelle et des Sports. Récupéré du site du ministère : http://www.script.men.lu/documentation/pdf/publi/formation_continue/foco_prescolaire_primaire_etude.pdf

Nault, Geneviève (2005). *Étude du fonctionnement et du potentiel d'une communauté de pratique en ligne pour le développement professionnel d'enseignants novices* (thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal).

Nault, Geneviève (2007). « Insertion, identité et développement professionnels : trois concepts aux liens étroits », *Pédagogie collégiale*, 20(2), p. 13-16. Récupéré du site de la revue : http://www.aqpc.qc.ca/UserFiles/File/pedagogie_collegiale/Nault20-2.pdf

Newman, Mark E. J. (2006). "Modularity and community structure in networks", *PNAS*, 103(23), p. 8577-8582. Récupéré du site de la revue : <http://www.pnas.org/content/103/23/8577.full.pdf>

OCDE (2000). *Société du savoir et gestion des connaissances : enseignement et compétences*, Paris, OCDE.

OCDE (2007). *Qualifications Systems: Bridges to Lifelong Learning*. Récupéré du site de l'OCDE : <http://www.oecd.org/education/country-studies/38465471.pdf>

Payette, Adrien, et Claude Champagne (1997). *Le groupe de codéveloppement professionnel*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Powers, Bill (2013). *Why It's Time To Build A Powerful Personal Learning Network*. Récupéré du site Edudemic : <http://www.edudemic.com/2013/07/ppln-powerful-personal-learning-network/>

Preece, Jenny (2001). "Sociability and usability in online communities: Determining and measuring success", *Behaviour and Information Technology*, 20(5), p. 347-356.

Raymond, Danielle (1998). « Accroître son effet-enseignant dans un processus de développement professionnel », *Vie pédagogique*, 107, p. 33-37. Récupéré du site de la revue :

[http://www.cvm.qc.ca/aqpc/Th%C3%A8mes/Enseignants_Formation/Raymond,%20Danielle%20\(14,3\).pdf](http://www.cvm.qc.ca/aqpc/Th%C3%A8mes/Enseignants_Formation/Raymond,%20Danielle%20(14,3).pdf)

Richter, Dick, Mareike Kunter, Uta Klusmann, Oliver Lüdtke and Jürgen Baumert (2011). “Professional development across the teaching career: teachers’ uptake of formal and informal learning opportunities”, *Teaching and Teacher Education*, 27(1), p. 116–126.

Rogoff, Barbara, Eugene Matusov and Cynthia White (1996). *Models of Teaching and Learning: Participation in a Community of Learners. Handbook of Education and Human Development: New Models of Learning, Teaching, and Schooling*, Oxford, UK, Basil Blackwell.

Saint-Onge, Hubert, and Debra Wallace (2002). *Leveraging Communities of Practice for Strategic Advantage*, Boston, MA, Butterworth-Heinemann.

Schlager, Mark S., Judith Fusco and Patricia Schank (2002). “Evolution of an on-line education community of practice”, in K. Ann Renninger and Wesley Shumer (Eds.), *Building virtual communities: learning and change in cyberspace*, New York, NY, Cambridge University Press, p. 129-158.

Schôn, Donald A. (1994). *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l’agir professionnel*, Montréal, Éditions Logiques.

Sparks, Dennis, and Susan Loucks-Horsley (1989). “Five models of staff development for teachers”, *Journal of staff development*, 10(4), p. 40-57.

St-Pierre, Lise, et Christelle Lison (2009). *Une formation continue à mon image : étude des caractéristiques des enseignantes et des enseignants des collèges francophones membres de Performa en relation avec la formation continue* (rapport de recherche), Sherbrooke, Université de Sherbrooke/Secteur Performa. Récupéré du site de l’Université de Sherbrooke :

http://www.usherbrooke.ca/performa/fileadmin/sites/performa/documents/Recherches_subventionnees/St-Pierre_et_Lison_2009_Formation_continue-Rapport_complet1.pdf

St-Pierre, Lise, Léane Arsenault et Geneviève Nault (2010). « La formation pédagogique du personnel enseignant du collégial, une diversité originale... à l’image des cégeps! », *Formation et profession*, 10(1), p. 25-30. Récupéré du site du CRIFPE :

<http://crifpe.ca/download/verify/841>

Tact (2000). *Gestion de la classe, communauté d'apprentissage*. Récupéré de TACT sur le site de l'Université Laval :

<http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/fcar/rapporta.html>

UNESCO (1997). *International Standard Classification of Education*. Récupéré du site de l'UNESCO :

<http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/isc97-en.pdf>

Usé, Bernard (2002). « Sciences, images et TIC à l'école », *Les dossiers de l'ingénierie éducative*, 40, p. 4-8. Récupéré du site du Centre national de documentation pédagogique :

<http://www2.cndp.fr/archivage/valid/39058/39058-4929-4744.pdf>

Uwamariya, Angélique, et Joséphine Mukamureja (2005). « Le concept de “développement professionnel” en enseignement : approches théoriques », *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), p. 133-155. Récupéré du site de la revue :

<http://id.erudit.org/iderudit/012361ar>

Weatherby, Kristen (2013). *Learning to Teach: Teaching to Learn*. Récupéré du site Education Today :

<http://oecdeducationtoday.blogspot.fr/2013/06/learning-to-teach-teaching-to-learn.html>

Wells, C. Gordon (1993). “Working with a teacher in the zone of proximal development: action research on the learning and teaching of science”, *Journal of the Society for Accelerative Learning and Teaching*, 18(1/2), p. 127-222.

Wenger, Étienne (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*, Cambridge, UK, Cambridge University Press.

Wenger, Étienne (2005). *La théorie des communautés de pratique*, traduction et adaptation de Fernand Gervais, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Wenger, Étienne (2013, mars). « Communautés de pratique » (communication présentée dans le cadre de la série *Innover dans la tradition de Vygotsky*, Québec, Canada).

Wenger, Étienne, Richard A. McDermott and William Snyder (2002). *Cultivating Communities of Practice*, Boston, MA, Harvard Business School Press.

Werkin, Patrick (2007). *Terms, concepts and models for analysing the value of recognition programmes*. Récupéré du site de l'OCDE :

<http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/41834711.pdf>

Whittaker, Steve, Ellen Isaacs and Vicki O'Day (1997). *Widening the Net: Workshop Report on the Theory and Practice of Physical and Network Communities*. Récupéré du site de SIGCHI Bulletin :

<http://bulletin.sigchi.org/1997/july/reports-1/whittaker/>

Zola, Meguido (1992). « Converser entre enseignants et naître sur le plan de la pratique professionnelle », dans Pat Holbom, Marvin Wideen et Ian Harold Andrews (dir.), *Devenir enseignant*, t. 2, *D'une expérience de survie à la maîtrise d'une pratique professionnelle*, Montréal, Les Éditions Logiques, p. 153-164.

Annexes

Annexe A : Définitions du développement professionnel

Le tableau suivant recense les définitions de l'expression *développement professionnel*. Ces définitions ont été utilisées (et certaines traduites) dans *Le développement professionnel des enseignants* à la section *Cadre conceptuel*. Nous les reproduisons ici dans leur langue d'origine.

Auteur	Définition
Richter, Kunter, Klusmann, Lüdtke et Baumert (2011) ⁸	« Recours à différentes occasions d'apprentissage formelles ou informelles qui visent à améliorer et à étendre la compétence professionnelle des enseignants : connaissances, croyances, motivation, habiletés, etc. »
Charlier et Dejean (2010)	« Processus d'apprentissage dynamique et continu impliquant le développement de compétences professionnelles et des modifications de l'identité professionnelle ». Le processus est orienté (but, projet, progrès), situé (dans et hors de l'établissement scolaire), partiellement planifiable, dynamique et continu, soutenu par une éthique professionnelle et à responsabilité partagée.
Butler-Kisber et Crespo (2006)	« Activités planifiées en dehors du système éducatif, qui aident à maintenir, à améliorer et à élargir les connaissances et les compétences, et à développer des qualités personnelles pour accroître la performance dans l'exécution des obligations et des responsabilités professionnelles. »
Marcel (2006) ⁹	« Processus social par lequel l'enseignant apprend simultanément à "faire" son métier (savoirs relatifs à la prise en charge des tâches professionnelles) et à "être à" son métier (tout ce qui est lié à la socialisation professionnelle). »
Uwamariya et Mukamureja (2005)	« Processus de changement, de transformation par lequel les enseignants parviennent peu à peu à améliorer leur pratique, à maîtriser leur travail et à se sentir à l'aise dans leur pratique. »
NCREL (2003) ¹⁰	« Processus d'amélioration des habiletés et des compétences dont le personnel a besoin pour produire chez les élèves des résultats éducationnels remarquables. »
Killion (2002)	« <i>Planned, coherent actions and support systems designed and implemented to develop knowledge, skills, attitudes, aspiration, and behaviors to improve student achievement.</i> »
Clement et Vandenberghe (1999) ¹¹	« Processus de modification selon lequel l'enseignant sort progressivement de son isolement pour s'engager dans une démarche collaborative qui doit être à la fois collégiale et autonome, et qui lui permet d'augmenter sa confiance en soi. »

⁸ Résumé par Vallerand et Martineau (2011).

⁹ Cité dans Vallerand et Martineau (2011).

¹⁰ Cité dans Butler-Kisber et Crespo (2006).

¹¹ Résumé par Uwamariya et Mukamurera (2005).

Day (1999)	<i>« It is the process by which, alone and with others, teachers review, renew and extend their commitment as change agents to the moral purposes of teaching; and by which they acquire and develop critically the knowledge, skills and emotional intelligence essential to good professional thinking, planning and practice with children, young people and colleagues through each phase of their teaching lives. »</i>
Barbier, Chaix et Demailly (1994)	<i>« Toutes les transformations individuelles et collectives de compétences et de composantes identitaires qui sont mobilisées ou susceptibles de l'être dans des situations professionnelles. »</i>
Wells (1993) ¹²	<i>« Toutes formes d'apprentissage professionnel dans lequel les enseignants vont anticiper des solutions aux problèmes qu'ils rencontrent dans leur pratique. Dans ce processus, les enseignants développent à la fois de nouvelles pratiques, de nouvelles compréhensions, mais deviennent également aptes à transformer la situation dans laquelle se déroulent leurs actions. »</i>
Dean (1991)	<i>« Process whereby teachers become more professional. »</i>
Fullan et Stiegelbauer (1991)	<i>« Sum of formal and informal learning experiences throughout one's career from preservice teacher education to retirement. »</i>
Duke (1990)	<i>« Dynamic process of learning that leads to a new level of understanding or mastery and a heightened awareness of the context in which educators work that may compel them to examine accepted policies and routines. »</i>
Sparks et Loucks-Horsley (1989)	<i>« Processes that improved the job-related knowledge, skills, or attitudes of school employees. »</i>

¹² Traduction libre de Dionne (2003).

Annexe B : Apprentissages formels, non formels et informels

Le tableau suivant recense les caractéristiques et les particularités des apprentissages formels, non formels et informels.

Auteurs	Formels	Non formels	Informels
CEDEFOP (2008)	Dispensés dans un contexte organisé, structuré et désigné explicitement en termes d'objectifs, de temps ou de ressources. Ils sont intentionnels et débouchent généralement sur la validation et la certification.	Intégré dans des activités planifiées qui ne sont pas explicitement désignées comme des activités d'apprentissage. Ils sont intentionnels.	Découlant des activités de la vie quotidienne liées au travail, à la famille ou aux loisirs. Ils ne sont ni organisés ni structurés et possèdent, la plupart du temps, un caractère non intentionnel.
OCDE (2007)	Dans une institution d'enseignement, un centre de formation pour adultes ou dans le lieu de travail.	Apprentissages intentionnels faits grâce à des activités planifiées, mais non évaluées, ne conduisant pas à une qualification ou à une certification.	Activités professionnelles, familiales ou de loisirs, au quotidien. Apprentissages non organisés, non structurés et non intentionnels.
Gagnon (2003)	Au sein d'institutions d'enseignement. Structurés et conduisant à une certification reconnue des qualifications et des compétences.	À l'extérieur des institutions d'enseignement formel. Structurés mais ne conduisant pas à une certification formelle reconnue. Conduisent à une reconnaissance de fait des qualifications et des compétences.	Processus par lequel l'individu acquiert des attitudes, des compétences, des valeurs et des connaissances sous l'influence des ressources de son environnement (famille, médias, classe, équipe de travail, etc.).
Commission européenne (2000)	Dans les établissements d'enseignement et de formation, conduisent à une qualification.	Parallèlement au système d'éducation, ne conduisent pas à une qualification.	À partir de situations de tous les jours. Apprentissages pas nécessairement intentionnels.
UNESCO (1997)	Dans le système d'éducation et de formation initiale, avant l'âge de 20-25 ans.	Organisés et soutenus, faits à tout âge, à l'intérieur et à l'extérieur des établissements d'enseignement et des programmes d'éducation pour adultes.	Intentionnels mais moins organisés et moins structurés
Coombs, Prosser et Ahmed (1973)	Dans le système d'éducation et de formation initiale.	Organisés, avec des objectifs d'apprentissage, mais en dehors du système formel, pour une clientèle identifiable.	Véritable processus d'apprentissage continu, expérience quotidienne (des amis, des voisins, etc.).

Tableau 7 – Recension des caractéristiques et des particularités des apprentissages formels, non formels et informels selon différents auteurs

Certains auteurs ajoutent des exemples :

- Apprentissages formels : formation continue (Daele, 2004), cours, formations, ateliers, demi-journées ou journées de formation durant lesquelles des experts viennent présenter des informations sur différents sujets (Feiman-Nemser, 2001; Richter, Kunter, Klusmann, Lüdtke et Baumert, 2011), enseignement secondaire, collégial et universitaire, formation professionnelle offerte dans les écoles (Gagnon, 2003).
- Apprentissages informels : expériences vécues en classe et en dehors de l'école (Daele, 2004), lectures, observations en classe, mentorat, réseaux d'enseignants, groupes d'études (Richter, Kunter, Klusmann, Lüdtke et Baumert, 2011), discussions avec les collègues (Daele, 2004; Richter, Kunter, Klusmann, Lüdtke et Baumert, 2011).
- Apprentissages non formels : formation sur les lieux de travail (Gagnon, 2003).

Annexe C : Quelques incontournables

Les enseignants étaient invités à nommer des incontournables (enseignants, spécialistes du domaine d'enseignement, organismes en éducation ou spécialisés, groupes, etc.). En voici une sélection pour les activités les plus populaires et ayant provoqué le plus de répercussions d'après les enseignants qui ont répondu au questionnaire : quelques blogues, comptes Twitter et groupes Facebook.

Quelques blogues à consulter

- [en] [**Action-Reaction**](#) – *Reflections on the dynamics of teaching*
Blogue de Frank Noschese (enseignant au secondaire, physique)
- [fr] [**Agence Science-Presse – Québec**](#) – *Parce que tout le monde s'intéresse à la science*
Blogue de l'Agence Science-Presse (organisme en éducation)
- [en] [**Always Formative**](#) – *Assessment is a conversation*
Blogue de Jason Buell (enseignant au secondaire, sciences)
- [fr] [**Blog du Webdesign**](#) – *Magazine Webdesign et Inspiration*
Blogue d'un collectif de développeurs web (graphisme et développement web)
- [fr] [**Comité de pédagogie universitaire de l'UQAC**](#)
Blogue du Comité de pédagogie universitaire de l'UQAC (organisme en éducation)
- [en] [**Dave Burgess.com**](#) – *Home of Outrageous Teaching Seminars*
Blogue de Dave Burgess (enseignant au secondaire, histoire)
- [en] [**Designmodo**](#)
Blogue d'un magazine de développement web (graphisme et développement web)
- [fr] [**Enseigner avec TNT**](#)
Blogue de Christian Drouin (enseignant au collégial, chimie)
- [en] [**Flipped Learning Journal**](#) – *Better together*
Blogue d'un collectif d'enseignants (plusieurs ordres, plusieurs disciplines)
- [fr] [**Inter@ction**](#) – *Bulletin pédagogique interactif*
Blogue du Service du développement pédagogique et des programmes du Collège Montmorency (organisme en éducation)
- [fr] [**Le professeur masqué**](#)
Blogue d'un enseignant (enseignant au secondaire)

- [fr] **[Ma Revue Web](#)**
Blogue d'un collectif de développeurs web (graphisme et développement web)
- [en] **[Master Organic Chemistry](#)**
Blogue de James Ashenhurst (chimiste)
- [fr] **[Pédagoblogue](#)** – *J'enseigne, tu enseignes, il ou elle enseigne, nous apprenons!*
Blogue du service du développement pédagogique et de la réussite du Collège de Bois-de-Boulogne (organisme en éducation)
- [fr] **[PedagoTIC](#)**
Blogue de Patrick Giroux (professeur en éducation, université)
- [fr] **[Prof en ville](#)** – *La réalité de l'enseignement en milieu urbain*
Blogue de Karine Lévesque (enseignante au secondaire)
- [fr] **[RÉCIT](#)** – *Outil de construction/apprentissage pour des animateurs du RÉCIT*
Blogue des animateurs du RÉCIT (organisme en éducation)
- [fr] **[Révision + Rédaction](#)**
Blogue de Marie-Claude Masse (rédactrice)
- [fr] **[Samuel Bernard](#)**
Blogue de Samuel Bernard (enseignant au collégial, mathématiques)
- [en] **[Smashing magazine](#)**
Blogue d'un magazine de développement web (graphisme et développement web)
- [en] **[Teachers Teaching Teachers](#)**
Blogue d'un collectif d'enseignants (enseignants de plusieurs ordres, plusieurs disciplines)

Quelques comptes Twitter à suivre

- [en] **A List Apart** – [@alistapart](#) (organisme spécialisé, développement web)
- [en] **Alfie Kohn** – [@alfiekohn](#) (auteur et conférencier en éducation)
- [fr] **Ameq en ligne** – [@AMEQenligne](#) (organisme en éducation)
- [fr] **Brigitte Léonard** – [@BrigitteProf](#) (enseignante au primaire)
- [fr] **Carrefour éducation** – [@carrefour_edu](#) (organisme en éducation)

- [fr] **CEFRIO** – [@cefrio](#) (organisme en éducation)
- [fr] **Christian Drouin** – [@christiandrouin](#) (enseignant au collégial, chimie)
- [fr] **Christian Gagnon** – [@guigneux](#) (enseignant au collégial, histoire)
- [fr] **Christophe Reverd** – [@cReverd](#) (conseiller technopédagogique au collégial)
- [en] **DesignModo** – [@Designmodo](#) (organisme spécialisé, graphisme et développement web)
- [fr] **Éric Cloutier** – [@pedago techno](#) (conseiller pédagogique au collégial)
- [en] **Ethan Marcotte** – [@beep](#) (spécialiste en développement web)
- [fr] **Fédération des cégeps** – [@fedecegeps](#) (organisme en éducation)
- [fr] **François Guité** – [@FrancoisGuite](#) (consultant en éducation)
- [fr] **iClasse** – [@iClasse](#) (organisme en éducation)
- [fr] **Jacques Cool** – [@zecoool](#) (technopédagogue au secondaire)
- [en] **Luke Wroblewski** – [@lukew](#) (spécialiste en développement web)
- [fr] **Marc Guérin** – [@MarcGuerin_UL](#) (conseiller en formation)
- [fr] **Nadine Tanguay** – [@lestetesactiv](#) (consultante pour les technologies éducatives)
- [en] **Photoshop** – [@Photoshop](#) (organisme spécialisé, graphisme et développement web)
- [fr] **Plateforme DECclic** – [@DECclic](#) (organisme en éducation)
- [fr] **Planète éducation** – [@educations](#) (organisme en éducation)
- [fr] **Profweb** – [@ProfwebInfo](#) (organisme en éducation)
- [fr] **Psychoéducation UQO** – [@PsychoEdUqo](#) (organisme en éducation)
- [fr] **RÉCIT.qc.ca** – [@recitqc](#) (organisme en éducation)
- [fr] **RIRE_CTREQ** – [@RIRE_CTREQ](#) (organisme en éducation)
- [en] **Six Revisions** – [@sixrevisions](#) (organisme spécialisé, développement web)
- [en] **Smashing Magazine** – [@smashingmag](#) (organisme spécialisé, développement web)

- [fr] **Suzanne Filteault** – [@SuzanneFilteau](#) (enseignante au collégial, design de mode)
- [fr] **TECHNOCompétences** – [@TECHNOCompetenc](#) (organisme spécialisé, technologies)
- [fr] **Téluq** – [@teluq](#) (organisme en éducation)
- [fr] **Thot Cursus** – [@thot](#) (organisme en éducation)
- [en] **vectortuts+** – [@vectortuts](#) (organisme spécialisé, graphisme et développement web)
- [fr] **Yves Munn** – [@yvesmunn](#) (conseiller pédagogique au collégial)

Quelques groupes Facebook à joindre

Les descriptions sont tirées du compte des groupes respectifs.

- [fr] **Dysphasie, dyspraxie, dyslexie**
« Se réunir pour mieux faire valoir les droits des enfants dysphasiques, dyspraxiques [...] »
- [fr] **Enseignants et enseignantes du Québec**
« Un groupe fermé pour tous les enseignants et enseignantes du Québec. Un lieu de discussion et de partage au sujet de l'enseignement et de l'apprentissage. »
- [fr] **Infographistes et Graphistes du Québec**
« Que vous soyez aux études dans ce domaine ou ayez un D.E.P., D.E.C. ou un BAC ou + et même dans le domaine du multimédia, retrouvez des gens qui font le même métier que vous. »
- [fr] **Les TIC en éducation**
« Ce groupe est un lieu d'échange POSITIF sur l'utilisation des technologies en éducation. Il est ouvert à tous les enseignant(e)s et intervenant(e)s scolaires francophones, afin d'y partager les bons coups, les liens intéressants et les pratiques gagnantes et innovatrices en classe. »
- [fr] **Quebec ESL teachers**
« [...] *We are often the only English teacher in the school, so here is a place to share your good or bad days with people that understand what you're going through.* »