

TÉLÉ-UNIVERSITÉ

**LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL AUTOGÉRÉ
DU DESIGNER PÉDAGOGIQUE
EN FORMATION À DISTANCE**

**MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN FORMATION À DISTANCE
EDU6500**

**PAR
SYLVIE BILODEAU**

JUILLET 2011



<http://r-libre.telug.ca/606/>

AVANT-PROPOS

[...] Sans les écrits, la recherche n'existe pas. On doit aussi comprendre que si les écrits ne sont jamais produits en fonction et à l'adresse des professionnels de l'éducation, ceux-ci ne pourront pas répercuter dans leurs pratiques éducatives les résultats de la recherche, si pertinents puissent-ils être évalués par les chercheurs eux-mêmes.

Jean-Marie Van der Maren¹

La réalisation de ce mémoire représente l'aboutissement d'une prise de conscience commencée en 2003, année durant laquelle j'ai fait mes premiers pas dans le monde de l'édition scolaire. Cette année correspond à la mise en branle du processus d'application du programme du *Renouveau pédagogique de l'école québécoise* (la « réforme ») au secondaire. Il fallait, entre autres, préparer de nouveaux manuels de science et technologie pour les différents cycles du secondaire, manuels qui allaient être offerts aux enseignants dès 2005.

Non seulement fallait-il amalgamer le contenu de cinq domaines scientifiques (chimie, physique, écologie, astronomie et technologie), mais encore devions-nous relever le défi d'intégrer les différents domaines généraux de formation et leurs axes de développement, les compétences disciplinaires et transversales avec leurs composantes et leurs critères d'évaluation dans des situations d'apprentissage significatives. Défi colossal. En compagnie de l'équipe multidisciplinaire avec laquelle je travaillais, j'ai mis plusieurs mois à m'approprier les facettes de ce nouveau programme tout en essayant de leur donner une forme cohérente et accessible. Certes, j'ai retiré beaucoup de plaisir – et récolté nombre de migraines, je l'avoue! – à élaborer des tâches à la fois complexes, intégratives et signifiantes, mais je ne pouvais m'empêcher de penser au fait que j'avais mis des mois à me documenter sur cette « réforme » pour en comprendre les fondements

¹ Van der Maren Jean-Marie, *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Les Presses de l'Université de Montréal De Boeck Université, Québec, 1995, page 21.

et en dégager l'esprit tandis que les enseignants, eux, ne recevraient que quelques heures de formation.

Oui, ce programme était novateur et centré sur l'élève, qu'on voulait au cœur de ses apprentissages et en connexion avec le monde et la culture qui l'entourent. Oui, ce programme misait sur une vision constructiviste et socioconstructiviste pour redonner aux élèves le « sens de la connaissance », qu'on disait perdu. Mais qu'en était-il des enseignants? Pour en avoir côtoyé des centaines durant mes années de rédaction, je peux résumer ainsi plusieurs de leurs récriminations à l'encontre de ce programme de renouveau pédagogique :

- *La réforme est écrite dans une langue de bois! On n'y comprend rien!*
- *Je n'ai pas des mois pour m'approprier un contenu pondu par des intellectuels débranchés de la réalité.*
- *Je suis un professeur d'écologie, pas de chimie ou de physique. On me parle de choses que je ne connais pas!*
- *C'est bien beau les compétences et tout le reste, mais dans la réalité, avec des classes de 36 élèves, on fait quoi?*

Lors des ateliers de promotion organisés par la maison d'édition à l'intention des enseignants, nous avons décidé de consacrer une partie de notre discours à l'explication de l'esprit du programme et à la vulgarisation des concepts les plus difficiles à saisir. Avant même de concevoir des manuels à l'intention des élèves, il aurait peut-être fallu préparer un *Kit de survie à la réforme* à l'intention des enseignants!

Ma façon personnelle d'apprendre me permettait de m'associer à ces enseignants, à leurs propos, et, d'une certaine façon, à leur désarroi. En effet, la présence d'une trop grande quantité de mots ou de concepts nouveaux à assimiler me donne souvent l'impression d'être en train de me noyer! En conséquence, je valorise :

- la rédaction de résumés concis et d'explications simples ;
- l'utilisation d'images ou d'exemples pertinents ;
- la construction de tableaux et de schémas explicites ;

- l'emploi de la couleur pour bien distinguer les sections d'un ouvrage ;
- l'utilisation importante de notes de bas de page pour épurer le texte de toute distraction ;
- l'usage du masculin de façon non discriminatoire dans le seul but d'alléger le texte.

Passionnée de la vulgarisation dans le domaine de l'éducation, j'aime écrire et concevoir des outils pédagogiques propres à aider et équiper celles et ceux qui en font usage, tant dans leur compréhension d'un sujet que sur le terrain même de leur pratique. Le présent mémoire, centré sur une problématique issue du monde de la formation à distance, n'en fait pas exception. J'ai voulu qu'il s'adresse à une clientèle ciblée, à savoir les designers pédagogiques de tous âges, autant ceux qui débutent dans leur apprentissage du métier et dans la formation à distance en général que ceux plus expérimentés. D'une façon plus large, j'ai voulu également qu'il soit accessible à tous ceux qui s'intéressent à la question du développement des compétences professionnelles, quelque soit leur domaine d'expérience professionnel respectif. Il répondra donc à quatre critères bien précis :

- Il sera écrit dans une langue accessible et à la portée de toutes et tous.
- Il sera centré sur les préoccupations réelles et circonscrites de ceux et celles qui travaillent sur le terrain.
- Il offrira un cadre conceptuel rédigé expressément à l'intention de la clientèle cible.
- Il proposera des outils de travail pratiques pour perfectionner le geste pédagogique.

Bonne lecture !

Sylvie Bilodeau

Juillet 2011

REMERCIEMENTS

Merci à ma directrice de mémoire, Violaine Page-Lamarche. Merci pour la vivacité de ton esprit et ton sens critique aiguisé qui a su, bien souvent, voir au-delà du mien pour mon plus grand bénéfice. Merci pour ton sens de l'humour déjanté qui a dédramatisé bien des angoisses chez moi! Merci pour ton soutien, ton encouragement et ton enthousiasme. Merci finalement pour ton amitié.

Merci à mes enfants, Marie-Sophie, Philippe et Éléonore. Merci pour votre joie de vivre malgré mes bulles rédactionnelles qui se traduisaient en de longues heures passées dans mon bureau.

Merci à ma sœur Chantal Bilodeau. Merci pour les nombreuses heures consacrées à la lecture de ce mémoire. Ta versatilité, ton esprit critique et ta maîtrise de la langue française m'étonneront toujours.

Merci à Denise Bilodeau, ma mère. Merci d'être encore, à 72 ans, l'exemple d'autoformation et de développement professionnel le plus accompli que je connaisse. Merci de lire encore mes travaux!

Merci à Caroline Brassard, Pierre Gagné et Danielle Paquette, professeurs à la Télé-Université, ainsi qu'à Chantal Asselin et Daniel Garneau, amis et collègues de la Télunq. Merci parce que, grâce à vous, non seulement ai-je trouvé soutien, encouragements et conseils pour persévérer dans ce projet de rédaction, mais j'ai également pu apprendre à peaufiner ma réflexion de chercheure et mes habiletés de praticienne.

Merci à Dominique Avoine de la Bibliothèque@distance de la Télunq. J'ai souvent eu l'impression que tu remuais ciel et terre pour répondre à mes questions dans l'heure!

Merci à Ella Fitzgerald, Henri Salvador, Melody Gardot, Stacey Kent, Anthony and the Johnson, Coco Rosie, Mozart, Angèle Dubeau, Lokua Kanza et tous les autres. Vous avez su remplir mon âme des rythmes dont j'avais besoin pour écrire.

Et finalement, un merci tout spécial à mon mari, Mario Banville. Merci pour ton support et ta longue patience devant ce projet de vie. Merci pour ton sens de l'humour qui me fait encore crouler de rire après toutes ces années. Ce rêve de formation est devenu réalité grâce à ton appui indéfectible. Je t'en serai toujours reconnaissante.

Je dédie ce mémoire à :

ma fille, Marie-Sophie. Tu commences ta propre maîtrise alors que je termine la mienne. Ta passion pour apprendre, ta créativité et ton enthousiasme sont une source perpétuelle d'émerveillement pour moi;

mon père, Claude Bilodeau, mon praticien réflexif préféré auprès duquel j'ai énormément appris. Que son souvenir soit serein...

RÉSUMÉ ET MOTS-CLÉS

RÉSUMÉ

Dans le monde de l'éducation, il n'aura fallu que quelques années pour que naissent, s'imposent et se raffinent toute une panoplie de professions et d'outils associés à la formation à distance (FAD), grâce notamment, à l'essor constant des technologies de l'information et de la communication. Parmi eux, notons la profession de designer pédagogique et les diverses méthodes de design pédagogique. Le design pédagogique s'avère effectivement un outil indispensable aux mains de cet acteur clé en FAD qu'est le designer afin de l'assister dans sa pratique professionnelle. En plus de maîtriser cet outil de travail, le designer pédagogique doit également veiller à son développement professionnel par l'application de diverses méthodes et stratégies pour assurer la mise à jour de ses compétences et habiletés variées, car son contexte de travail est en perpétuel changement. Dans quelle mesure la pratique réflexive fait-elle partie des stratégies de développement professionnel du designer pédagogique? C'est principalement à cette question que cette recherche désire apporter une réponse.

MOTS-CLÉS

Formation à distance – design pédagogique – designer pédagogique – développement professionnel – compétence – compétence professionnelle – autoformation – pratique réflexive – réflexivité

ABSTRACT

In the education world, within only a few years, all sorts of distance learning related professions and tools were born, established and improved – a phenomenon due, namely, to the constant growth of information and communication technologies. Among these, we note the profession of instructional designer and the various methods of instructional design. Instructional design reveals itself to be an indispensable tool for the designers, who are key agents in distance learning, as it helps them in their professional practice. Designers must master this tool, as well as ensure their own professional development through the application of various methods and strategies in order to update their competences and abilities, because of an ever-changing professional context. To what extent is reflexive practice part of the professional development strategies of the instructional designer? It is mainly to this question that this research wants to bring an answer.

KEY WORDS

Distance learning – instructional design – instructional designer – professional development – competence – professional competence – self learning – reflexive practice – reflexivity

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS	2
REMERCIEMENTS	5
RÉSUMÉ ET MOTS-CLÉS	7
TABLE DES MATIÈRES	9
Liste des figures et tableaux	15
Liste des abréviations	19
INTRODUCTION	20
CHAPITRE I : PROBLÈME DE RECHERCHE	25
1.1 LA DESCRIPTION DE LA SITUATION PROBLÉMATIQUE	26
1.1.1 La formation à distance, un incontournable de la scène éducative	30
1.1.2 Le design pédagogique, un allié de taille en formation à distance	34
1.1.3 Le designer pédagogique, un rôle central dans le processus de conception de cours	35
1.1.4 Le développement professionnel (ou l'acquisition et le maintien des compétences professionnelles)	38
1.2 LES DOMAINES DE RECHERCHE	43
1.2.1 La formation à distance	43
1.2.1.1 Une réalité en mouvance	43
1.2.1.2 Une diversité de modèles	46
1.2.1.3 Les approches pédagogiques sous-jacentes à la FAD	49
1.2.2 Le design pédagogique	51
1.2.2.1 Le design pédagogique et la FAD	51
1.2.2.2 Les tâches (fonctions) du designer pédagogique en FAD	56
1.2.3. Le développement professionnel	62
1.2.3.1 Une approche au développement professionnel	62
1.2.3.2 Les méthodes de développement professionnel	65
1.2.3.3 L'autoformation : une façon d'aborder le développement professionnel	67

1.3 LA PRÉSENTATION DES DÉFINITIONS	74
1.3.1 La formation à distance	74
1.3.1.1 Qu'est-ce que la formation à distance?	74
1.3.2 Le design pédagogique	74
1.3.2.1 Qu'est-ce que le design pédagogique?	74
1.3.2.2 Qu'est-ce qu'un designer pédagogique?	75
1.3.3 Le développement professionnel	75
1.3.3.1 Qu'est-ce qu'une pratique professionnelle?	75
1.3.3.2 Qu'est-ce qu'une compétence?	75
1.3.3.3 Qu'est-ce qu'une compétence professionnelle?	75
1.3.3.4 Qu'est-ce qu'un professionnel compétent?	76
1.3.3.5 Qu'est-ce que l'autoformation?	76
1.3.3.6 Qu'est-ce que la pratique réflexive?	76
1.4 LA QUESTION ET LES ENJEUX DE RECHERCHE	77
1.4.1 La formulation de la question de recherche	77
CHAPITRE II : CADRE CONCEPTUEL	78
2.1 LES APPROCHES PÉDAGOGIQUES EN FORMATION À DISTANCE	79
2.1.1 Introduction	79
2.1.2 Les différentes approches pédagogiques en formation à distance	81
2.1.3 Le constructivisme : une approche pédagogique de l'apprentissage	85
2.2 LE DESIGN PÉDAGOGIQUE	88
2.2.1 Les référentiels de compétences professionnelles	88
2.2.1.1 Le référentiel du IBSTPI	91
2.2.1.2 Le référentiel des Programmes en technologies éducatives de la TÉLUQ	92
2.2.2 Une compétence utile dans un contexte de changement	97
2.3 LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL	100
2.3.1 L'usage de la réflexion : quelques chercheurs	101

2.3.1.1 John Dewey (1859-1952)	102
2.3.1.2 Donald Schön (1931-1997)	103
2.3.1.3 David Kolb (1939-)	105
2.3.2 Le développement et l'usage de la pratique réflexive	108
2.3.3 La pratique réflexive : un outil de construction identitaire	112
CHAPITRE III : MÉTHODOLOGIE	116
3.1 L'OPÉRATIONNALISATION DE LA QUESTION DE RECHERCHE	117
3.2 LE TYPE DE RECHERCHE	118
3.3 LES INSTRUMENTS DE MESURE	119
3.3.1 Un questionnaire relatif aux données sociodémographiques	120
3.3.2 Un questionnaire relatif au développement (autogéré ou non) des compétences professionnelles du designer pédagogique et à l'usage de la pratique réflexive.	120
3.4 LE TERRAIN ET LA POPULATION DE RECHERCHE	122
3.5 LA CUEILLETTE ET LE TRAITEMENT DES DONNÉES	122
3.5.1 La cueillette des données	122
3.5.2 Le traitement des données	122
3.5.2.1 La présentation des résultats	123
3.5.2.2 L'interprétation des résultats	123
3.6 LES PRÉCAUTIONS ÉTHIQUES ET LES LIMITES DE LA RECHERCHE	123
3.6.1 Les précautions éthiques	123
3.6.2 Les limites de la recherche	123
CHAPITRE IV : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	126
4.1 DEUX RAPPELS	127

4.1.1 La question de recherche	127
4.1.2 Le terrain de recherche	127
4. 2 LA PRÉSENTATION DES DONNÉES SOCIODÉMOGRAPHIQUES	128
4.2.1 La taille de l'échantillon	128
4.2.2 Le sexe	128
4.2.3 Le groupe d'âge	129
4.2.4 Le niveau de formation	129
4.2.5 Le nombre d'années en poste	130
4.2.6 Le lieu de travail	131
4.2.7 Le profil sociodémographique du spécialiste en éducation	132
4. 3 LA PRÉSENTATION DES DONNÉES SUR LES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES	133
4.3.1 Les consignes de lecture des tableaux	133
4.3.2 La répartition des tâches	133
4.3.3 Le nombre de cours à distance conçus	138
4.3.4 Les compétences concernant les savoirs de base et l'usage de la technologie	139
4.3.5 Les compétences concernant les normes, les standards et les principes professionnels	141
4.3.6 Les compétences concernant la gestion du développement professionnel	145
4.3.7 Les situations professionnelles qui suscitent la réflexion	147
4.3.8 Le type de savoir sur lequel porte la réflexion	150
4.3.9 Le moment de la réflexion	151
4.3.10 Le moment des apprentissages les plus significatifs	153
4.3.11 L'initiateur du développement d'une compétence professionnelle	156
4.3.12 Le type de développement professionnel privilégié	158
4.3.13 Les méthodes de développement professionnel fréquemment utilisées	160
4.3.14 La part de la réflexivité dans le développement professionnel	164
4.4 LE PROFIL DU SPÉCIALISTE EN ÉDUCATION EN CE QUI CONCERNE L'UTILISATION DE LA PRATIQUE RÉFLEXIVE DANS LE DÉVELOPPEMENT DE SA PROFESSIONNALITÉ	167

CHAPITRE V : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	170
5.1 RAPPEL DU QUESTIONNEMENT DE RECHERCHE	171
5.2 LES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DÉVELOPPÉES	172
5.3 LES MÉTHODES DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL UTILISÉES	177
5.4 LA PLACE DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL AUTOGÉRÉ	182
5.5 L'IMPORTANCE DE LA PRATIQUE RÉFLEXIVE	184
5.6 LA CONTRIBUTION DE LA RÉFLEXIVITÉ AU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL	185
5.6.1 La réflexivité en amont de l'action	185
5.6.2 La réflexivité pendant l'action	185
5.6.3 La réflexivité en aval de l'action	192
5.6 QUELQUES PISTES POUR POURSUIVRE LA RÉFLEXION	192
5.6.1 Recommandations auprès de la Télé-université	193
5.6.2 Recommandations auprès des spécialistes en éducation de la Télé-université	193
CONCLUSION	195
MÉDIAGRAPHIE	198
ARTICLES / RAPPORTS / PUBLICATIONS ÉLECTRONIQUES	199
MONOGRAPHIES	209
SITES INTERNET	211
THÈSES ET MÉMOIRES	212
ANNEXES	
Annexe 1	214
Un exemple de développement de compétence du designer pédagogique selon le <i>International Board of Standards for Training, Performance and Instruction</i>	

Annexe II	Description du rôle des intervenants en technologie éducative tel que défini dans le référentiel des compétences professionnelles du <i>Programme en technologies éducatives (TE) de la Télé-université (2007)</i>	217
Annexe III	Référentiel des compétences professionnelles du <i>Programme en technologies éducatives (TE) de la Télé-université (2007)</i>	220
Annexe IV	Description du niveau de performance à atteindre par les professionnels tel que défini dans le référentiel des compétences professionnelles du <i>Programme en technologies éducatives (TE) de la Télé-université (2007)</i>	240
Annexe V	Questionnaires de recherche	242
Annexe VI	Échange de correspondance avec M. Alberto Poulin de la TÉLUQ	252
Annexe VII	Courriel envoyé aux spécialistes en éducation de la Télunq pour les inviter à participer à la recherche	256
Annexe VIII	Rappel courriel envoyé aux spécialistes en éducation de la Télunq pour les inviter à participer à la recherche	258
Annexe IX	Certificat d'éthique	260
Annexe X	Liste des commentaires issus des questionnaires de recherche	262

LISTE DES FIGURES ET TABLEAUX

FIGURES

0.1	Le cadre conceptuel de la recherche	22
1.1	Le design pédagogique à l'intersection de la didactique et de la pédagogie	35
1.2	Le schéma du processus de production de cours en formation à distance	36
1.3	Les catégories de tâches effectuées par le designer pédagogique	37
1.4	Le développement d'une compétence	41
1.5	Les cinq modèles de la formation à distance de Taylor et les principaux outils technologiques associés	47
1.6	Les principaux modèles pédagogiques en FAD	50
1.7	Le design pédagogique, un processus itératif de structuration de la connaissance	53
1.8	Le design pédagogique dans un contexte académique formel	55
1.9	Les tâches associées aux fondements de la pratique professionnelle	58
1.10	Les tâches associées à la planification et à l'analyse	59
1.11	Les tâches associées au design et au développement	60
1.12	Les tâches associées à l'implantation et à la gestion	61
1.13	Les méthodes de développement professionnel	66
1.14	La galaxie de l'autoformation de Philippe Carré	70
1.15	L'autoformation, une construction permanente de liens	71
2.1	La FAD et l'apport d'autres domaines de connaissances	80
2.2	Le behaviorisme s'intéresse au comportement de l'apprenant	82
2.3	Le cognitivisme s'intéresse à la façon dont l'apprenant traite l'information	83
2.4	Le constructivisme s'intéresse à la façon dont l'apprenant construit ses connaissances	84
2.5	Le socioconstructivisme s'intéresse à la façon dont l'apprenant construit et négocie ses connaissances	85
2.6	Les catégories et les compétences du designer pédagogique telles que définies par le comité des programmes en TE de la Télé-université	93
2.7	Les paramètres à gérer par le designer pédagogique	98
2.8	Les attentes envers un designer pédagogique	99

2.9	Le modèle de l'apprentissage expérientiel de Dewey	103
2.10	Le processus de réflexion non linéaire de Schön	105
2.11	Le processus d'apprentissage expérientiel selon Kolb	106
2.12	Les objets de l'analyse des pratiques professionnelles du côté européen	110
2.13	Un exemple de processus structuré d'analyse de pratique	111
4.1	Le profil sociodémographique du spécialiste en éducation de la Télé-université	132
4.2	Le profil du spécialiste en éducation de la Télé-université	168
5.1	Principales compétences professionnelles développées (ou pas) de façon réflexive par le designer pédagogique	173
5.2	Le cycle d'analyse d'une expérience à la manière de Kolb	187
5.3	Cycle d'analyse et étapes escamotées	188

TABLEAUX

1.1	Les principales catégories de personnel recensées dans le secteur de l'e-formation en 2003	29
1.2	Les types de programmes en FAD	45
1.3	Les types de cours offerts en FAD	45
1.4	Le taux de pénétration d'Internet par région géographique mondiale	48
1.5	La distinction entre information, formation, autoformation et autodidaxie	68
2.1	Compétences associées aux fondements professionnels selon le IBSTPI	92
2.2	Comparaison de deux référentiels de compétences du designer pédagogique (Programme en TE de la Télé-université/IBSTPI)	95
2.4	Contexte de mise en œuvre de l'habileté de niveau 10	96
4.1	Le sexe de l'échantillon	128
4.2	Le groupe d'âge de l'échantillon	129
4.3	Le niveau de formation de l'échantillon	130
4.4	Le nombre d'années en poste de l'échantillon	131
4.5	Le lieu de travail de l'échantillon	132
4.6	La répartition des tâches de l'échantillon	134
4.7	Le nombre de cours à distance conçus par l'échantillon	139
4.8	Les compétences concernant les savoirs de base et l'usage de la technologie de l'échantillon	140
4.9	Les compétences concernant les normes, les standards et les principes professionnels de l'échantillon	142
4.10	Les compétences concernant la gestion du développement professionnel de l'échantillon	145
4.11	Les situations professionnelles qui suscitent la réflexion de l'échantillon	148
4.12	Le type de savoir sur lequel porte la réflexion de l'échantillon	150
4.13	Le moment de la réflexion de l'échantillon	152
4.14	Le moment durant lequel se réalisent les apprentissages les plus significatifs de l'échantillon	154
4.15	L'initiateur du développement d'une compétence professionnelle de l'échantillon	156
4.16	Le type de développement professionnel privilégié de l'échantillon	158
4.17	Les méthodes de développement professionnel fréquemment utilisées de l'échantillon	160

4.18 La part de la réflexivité dans le développement professionnel de l'échantillon 165

LISTE DES ABRÉVIATIONS

ADDIE	Analyse, design, développement, implantation, évaluation
CLIFAD	Comité de liaison interordres en formation à distance
FAD	Formation à distance
FOAD	Formation ouverte à distance
GRASP	Groupe de recherche sur les aspects sociaux de la santé et de la prévention
IBSTPI	International Board of Standards for Training, Performance and Instruction
MISA	Méthode d'ingénierie d'un système d'apprentissage
NTIC	Nouvelles technologies de l'information et de la communication
REFAD	Réseau d'enseignement à distance francophone du Canada
TE	Technologies éducatives
TÉLUQ	Télé-université du Québec
TIC	Technologie de l'information et de la communication
TICE	Technologie de l'information et de la communication en éducation

Notes de bas de page

Ibid	Ibidem (<i>au même endroit</i>)
Op. cit.	Opere citato, ou encore opus citatum (<i>dans l'ouvrage cité</i>)

INTRODUCTION

«We live in the Knowledge Age, the period of time, when creating knowledge has become more important than ever before, when economy is globalizing, and networking is more and more becoming a way to become empowered. There are real problems, problems of competitiveness, cooperation and environmental problems, of communities, nations and humankind, solving of which requires integrating expertise of many people. Everywhere in society, in schools, in corporations people ought to learn how to collaboratively build knowledge, create better and better solutions for real problems of humankind.»

Dr. Mauri Kalervo Åhlberg²

Dans le monde de l'éducation, il n'aura fallu que quelques années pour que naissent, s'imposent et se raffinent toute une panoplie de professions et d'outils associés à la formation à distance (FAD), grâce notamment, à l'essor constant des technologies de l'information et de la communication. Parmi eux, notons la profession de designer pédagogique et les diverses méthodes de design pédagogique. Le design pédagogique s'avère effectivement un outil indispensable aux mains de cet acteur clé en FAD qu'est le designer afin de l'assister dans sa pratique professionnelle. En plus de maîtriser cet outil de travail, le designer pédagogique doit également veiller à son développement professionnel par l'application de diverses méthodes et stratégies pour assurer la mise à jour de ses compétences et habiletés variées car son contexte de travail est en perpétuel changement. Dans quelle mesure la pratique réflexive fait-elle partie des stratégies de développement professionnel du designer pédagogique? C'est principalement à cette question que cette recherche, subdivisée en cinq chapitres, tente de répondre.

Chapitre I : Problème de recherche

Le premier chapitre établit le problème de recherche. Il expose d'abord la description des trois domaines de connaissance sur lesquels repose ce travail, à savoir : la formation à distance, le rôle du designer pédagogique et le développement professionnel. Plus précisément, il explique, entre autres, comment la rapide évolution des approches en formation à distance a engendré la naissance d'une nouvelle profession : le designer

² Citation disponible sur le site du Dr. Mauri Kalervo Åhlberg du Département des sciences de l'éducation de l'Université d'Helsinki en Finlande
http://bulsu.helsinki.fi/~maahlber/sivut/Collaborative_knowledge_building.htm.

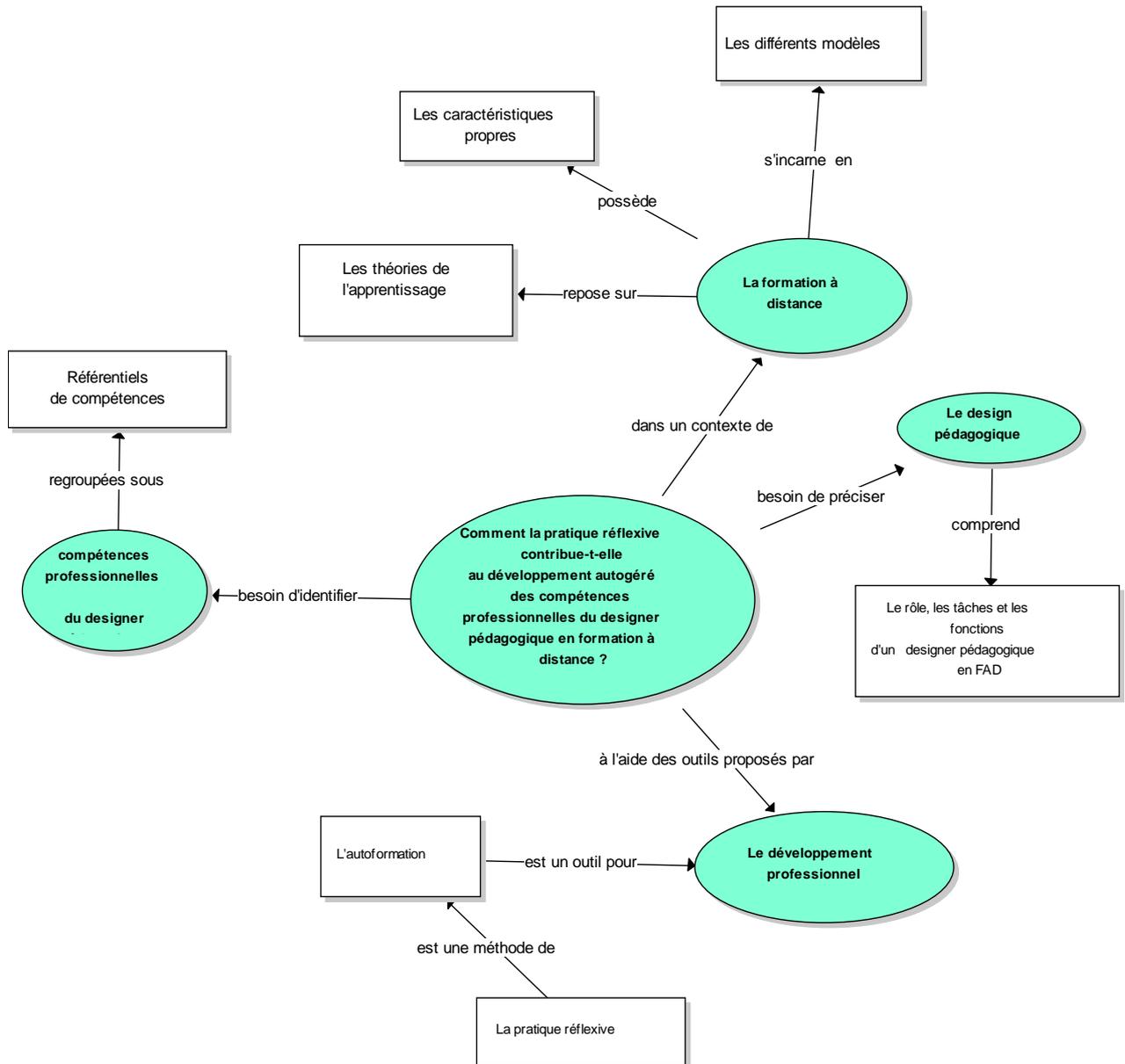
pédagogique. Ce dernier est celui à qui l'on confie le mandat de construire des systèmes d'apprentissage qui répondent à la fois aux besoins d'un marché en plein expansion et aux besoins des apprenants issus de milieux très variés. Le designer pédagogique se trouve au cœur d'un processus de création qui repose sur la maîtrise de nombreuses compétences et habiletés qui se renouvellent constamment, à cause notamment de l'essor vertigineux des outils technologiques. Dans un tel contexte, le designer pédagogique doit s'assurer d'une mise à jour régulière de ses compétences professionnelles par l'utilisation de méthodes de développement professionnel appropriées. L'une de ces méthodes se veut particulièrement efficace : la pratique réflexive issue de l'autoformation. Ainsi, la question de recherche qui nous intéresse est la suivante : **comment la pratique réflexive contribue-t-elle au développement autogéré des compétences professionnelles du designer pédagogique en formation à distance?** Dans ce chapitre, il est également fait la présentation des principales définitions sur lesquelles s'appuie le propos de ce mémoire.

Chapitre II : Cadre conceptuel

Dans le deuxième chapitre, nous explorons davantage certains éléments clés issus des trois domaines de connaissances présentés au chapitre I. Ces éléments clés constituent le cadre conceptuel dans lequel s'inscrit cette recherche. Ainsi, nous présentons plus en détails les approches pédagogiques utilisées par les designers pédagogiques qui œuvrent dans le domaine de la formation à distance, tout en insistant sur l'approche socioconstructiviste qui constitue à la fois une approche à privilégier dans la construction de systèmes d'apprentissage pour le designer pédagogique et une avenue à explorer pour envisager un développement professionnel en mode d'autoformation. Ensuite, nous explicitons davantage la question des compétences mises en œuvre dans l'agir professionnel. Pour ce faire, nous présentons deux référentiels des compétences professionnelles du designer pédagogique tout en faisant ressortir celles qui lui permettent de travailler à son développement professionnel. Finalement, nous précisons comment un adulte peut travailler à sa propre formation et actualiser son développement professionnel grâce à l'autoformation. Pour ce faire, nous présenterons plus en détails une

méthode d'autoformation : la pratique réflexive. La figure 0.1 illustre le cadre conceptuel de cette recherche sous forme de carte de connaissances.

Figure 0.1 Le cadre conceptuel de la recherche



Chapitre III : Méthodologie

Dans le troisième chapitre, nous présentons le processus méthodologique utilisé pour répondre à la question de recherche. Nous exposons premièrement les sous-questions de recherche ainsi que les éléments qui participent à l'opérationnalisation de la question de recherche. Les sous-questions de recherche définies sont les suivantes :

- Quelles **compétences professionnelles** le designer pédagogique développe-t-il dans sa pratique professionnelle?
- Quels **moyens** le designer pédagogique utilise-t-il pour développer ses compétences professionnelles?
- Quelle l'importance le designer pédagogique accorde-t-il au **développement autogéré** de sa professionnalité?
- Quelle l'importance la **pratique réflexive** joue-t-elle dans le développement autogéré des compétences professionnelles du designer pédagogique ?

Deuxièmement, nous expliquons les choix épistémologiques qui sous-tendent le choix d'une méthodologie de nature qualitative à visée exploratoire. Troisièmement, nous présentons les modalités de mise en pratique de cette recherche scientifique, en présentant, notamment, le terrain et la population de recherche (les spécialistes en éducation de la Télé-université), les instruments de mesure (deux questionnaires auto-administrés à portée inductive conçus expressément pour faire émerger les représentations de l'échantillon quant à sa compréhension de la réflexivité), ainsi que la cueillette et le traitement des données. Finalement, ce chapitre s'achève en faisant état des questions d'ordre éthique et des limites de la recherche.

Chapitre IV : Présentation des résultats

Dans le quatrième chapitre, nous présentons les données collectées suite à la passation des deux questionnaires. Dans un premier temps, nous présentons les données en ce qui concerne le volet sociodémographique du questionnaire en vue de tracer le profil sociodémographique de l'échantillon. Dans un deuxième temps, nous faisons état de la situation en ce qui concerne les données portant spécifiquement sur les compétences professionnelles des designers pédagogiques et l'usage de la pratique réflexive. Plusieurs

de ces données sont croisées entre elles afin d'en extraire les informations les plus significatives qui servent à tracer un portrait de l'utilisation de la pratique réflexive comme outil de développement autogéré de compétences professionnelles du designer pédagogique.

Chapitre V : Interprétation des résultats

Dans ce dernier chapitre, nous présentons l'interprétation des données collectées suite à la passation des deux questionnaires en vue de répondre à la question de recherche. De façon spécifique, nous proposons une interprétation des résultats pour chacune des sous-questions de recherche en prenant appui à la fois sur les données collectées et sur le cadre conceptuel mis de l'avant tout le long de ce mémoire.

En conclusion, nous offrons quelques pistes de formation pour poursuivre l'exercice de réflexion sur la place et le rôle de la réflexivité comme outil privilégié de développement professionnel. Nous proposons également quelques recommandations qui pourraient servir à bonifier cette recherche ou alimenter de nouveaux travaux de recherche.

CHAPITRE I
PROBLÈME DE RECHERCHE

PROBLÈME DE RECHERCHE

« *En temps de changement, les apprentis héritent de la terre, tandis que les érudits se trouvent merveilleusement équipés pour s'occuper d'un monde qui n'existe plus.* »

Eric Hoeffler³

Ce premier chapitre établit le problème de recherche. Nous exposerons d'abord le contexte de recherche ainsi que la description de la situation problématique en lien avec les trois concepts clés de la recherche, à savoir : la formation à distance, le rôle du designer pédagogique et le développement professionnel. Par la suite, nous présenterons les définitions concises de ces trois concepts ainsi que des concepts associés, définitions sur lesquelles reposeront nos propos tout le long de ce mémoire. Au fil de sa lecture, le lecteur est invité à y revenir au besoin afin de clarifier sa compréhension des concepts présentés. Enfin, nous ferons état de la question de recherche de ce mémoire afin de bien situer le lecteur. Précisons également qu'en cohérence avec les intentions de l'auteure exprimées dans l'avant-propos, le présent travail, s'il en est un de recherche de type universitaire, a également une visée très appliquée, puisqu'il vise à offrir aux designers pédagogiques un outil leur permettant de saisir l'importance des concepts clés en relation immédiate avec leur pratique professionnelle.

1.1 LA DESCRIPTION DE LA SITUATION PROBLÉMATIQUE

En 2009, le Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada (REFAD) a répertorié plus de 2 400 cours à distance crédités, reconnus par les ministères de l'Éducation au Canada francophone⁴ et offerts dans une cinquantaine d'établissements francophones pancanadiens⁵. Selon Alain Langlois, directeur général du REFAD, l'offre de cours en formation à distance (FAD) a connu une certaine stabilité de 1989 à 1998. Cependant, depuis le début des années 2000, en relation directe avec la généralisation de l'utilisation des outils technologiques, on constate une énorme augmentation de l'offre de

³ Citation de Eric Hoeffler tirée du livre de H. Stephen Glenn et Jane Nelsen, *Raising Self-Reliant Children In a Self-Indulgent World*, Prima Publishing, Rockling, CA, 1989, 243 pages. Traduction libre de Nellie Chouinard Garneau.

⁴ Échange de courriels personnels avec M. Alain Langlois du REFAD (mars 2009).

⁵ Répertoire du REFAD en vigueur depuis 1989 et dont la mise à jour est quasi-hebdomadaire. Disponible en ligne : http://www.refad.ca/repertoire_cours.html.

cours. Cet état de fait corrobore les chiffres de Robert Saucier (2009) du Comité de liaison interordres en formation à distance (CLIFAD) qui a publié un portrait des inscriptions en formation à distance au Québec depuis l'année scolaire 1995-1996⁶. On constate en effet une augmentation globale des inscriptions en FAD de l'ordre de 89 %, soit une augmentation de 179 % pour le secondaire, 70 % pour le collégial et 58 % pour le niveau universitaire.

Cette augmentation de l'offre de formation de cours à distance a des répercussions importantes sur l'ensemble des acteurs qui participent au développement de ce secteur d'activité, tels les éditeurs, graphistes, conseillers pédagogique, coordonnateurs... et bien sûr les designers pédagogiques. Pour mesurer l'importance de ce secteur d'activité en pleine expansion, jetons un bref regard sur la situation qui prévaut au Canada dans le domaine des technologies de l'information et de la communication (TIC).

En 2008, la firme TechnoCompétences – dont la mission est de soutenir et promouvoir le développement de la main-d'œuvre et de l'emploi dans le secteur des TIC – a évalué que ce secteur représente un marché de 81,5 milliards de dollars.⁷ Elle souligne également l'engouement croissant des Canadiens pour les TIC aux fins d'usage personnel et, notamment, l'utilisation d'Internet comme plate-forme organisationnelle.⁸ Dans le domaine de l'apprentissage virtuel, TechnoCompétences remarque également que les usagers préfèrent s'abonner « à l'utilisation d'une solution logicielle accessible entièrement par Internet, plutôt que d'acheter le logiciel qui réside sur le serveur de l'organisation (ou l'ordinateur du consommateur) »⁹ dans une proportion de plus en plus élevée. Ces quelques données illustrent à quel point les TIC transforment les habitudes de formation et de communication des Canadiens. Dans un tel contexte, on peut présumer que l'apport et la place des technologies éducatives dans les formations à distance ne pourront

⁶ Disponible en ligne : http://www.clifad.qc.ca/pdf/portrait_inscriptions_fd.pdf.

⁷ Voir le rapport final intitulé *Évolution des compétences en technologies de l'information sur un horizon de cinq ans (2008)*, page 7. Disponible en ligne : <http://www.technocompetences.qc.ca/files/Etude%20competences.pdf>.

⁸ Ibid, page 9.

⁹ Op. cit. page 12.

aller qu'en augmentant, comme l'a d'ailleurs constaté la firme TechnoCompétences dès le début des années 2000.

Dans l'industrie de l'apprentissage en ligne (voir l'encadré) plus spécifiquement, TechnoCompétences a publié une série de rapports faisant état, non seulement de l'accroissement de l'offre de formation utilisant les technologies, mais aussi des besoins criants en matière de main-d'œuvre qualifiée dans ces secteurs professionnels. On y apprend en effet que la profession de technologue éducationnel¹⁰ représente, en 2003, 17 % de la part de la main-d'œuvre totale de cette industrie (voir le tableau 1.1),¹¹ et que les projections de cette profession sur le marché du travail sont en hausse.

Une question de terminologie

L'expression *e-learning* utilisée par la firme TechnoCompétences possède un équivalent en français :
apprentissage en ligne.

Définition :
Mode d'apprentissage basé sur l'utilisation des nouvelles technologies, qui permet l'accès à des formations en ligne, interactives et parfois personnalisées, diffusées par l'intermédiaire d'Internet, d'un intranet ou d'un autre média électronique, afin de développer les compétences, tout en rendant le processus d'apprentissage indépendant de l'heure et de l'endroit.

Synonymes :
apprentissage virtuel
cyberapprentissage
apprentissage électronique
téléapprentissage

En anglais :
online learning ou *on-line learning*
e-learning
eLearning
virtual learning
cyberlearning
telelearning

Source : Office québécois de la langue française
<http://www.olf.gouv.qc.ca/ressources/bibliotheque/dictionnaires/Internet/fiches/8872865.html>

¹⁰ Nom sous lequel TechnoCompétences désigne celui ou celle faisant office de designer pédagogique dans le domaine de l'e-formation.

¹¹ Données tirées du rapport *Mise à jour des données sur la main-d'œuvre de l'industrie du e-learning au Québec* préparé par TechnoCompétences pour le compte d'Emploi Québec (2003, page 3).

Tableau 1.1 Les principales catégories de personnel recensées dans le secteur de la e-formation en 2003

Titre de la fonction	Part de la main-d'œuvre totale
Programmeur	27 %
Technologue éducationnel	17 %
Intégrateur	9 %
Infographiste	8 %
Gestionnaire de projet	8 %
Rédacteur technique	5 %
TOTAL	75 %

Source : TechnoCompétences

Le rapport souligne également que « *l'industrie québécoise ne pourra profiter de la croissance de cette nouvelle avenue d'apprentissage que dans la mesure où elle fournit des produits de qualité et à valeur ajoutée. Or, elle ne réussira que si elle compte aussi sur un bassin de main-d'œuvre compétent et suffisant*¹². » Dans un rapport publié en 2008¹³, TechnoCompétences entrevoit même les spécialistes en apprentissage virtuel (ou designers pédagogiques) comme les professionnels les plus en demande au cours des prochaines années.

Ainsi, la conjugaison d'une offre de formation à distance en pleine croissance avec des besoins avérés de designers pédagogiques pose le problème de la mise en place d'une formation visant le développement professionnel des acteurs déjà présents sur le marché du travail. Pour répondre aux besoins de ce marché plusieurs solutions ont été mises en place telles, comme la création de filières de formation à ces métiers ou encore la formation continue des acteurs sur le terrain. C'est dans cette dernière perspective que nous nous situons.

¹² Citation : TechnoCompétences (2003, page 2). Disponible en ligne : http://www.technocompetences.qc.ca/files/eLearning_2003.pdf.

¹³ Voir le rapport intitulé *Évolution des compétences en technologies de l'information sur un horizon de cinq ans* (2008, page 28). Disponible en ligne : <http://www.technocompetences.qc.ca/files/Etude%20competences.pdf>.

1.1.1 La formation à distance, un incontournable de la scène éducative

En 2005, Statistiques Canada établissait que 25,8 % de la population adulte faisant un usage personnel d'Internet à domicile, le faisait à des fins éducatives, spécifiquement en rapport avec l'éducation à distance, l'apprentissage autodirigé ou les cours par correspondance¹⁴. Les raisons pour lesquelles une personne décide de se former à distance sont nombreuses et peuvent être en lien avec ses obligations familiales ou professionnelles, ses intérêts et ses préférences académiques, son lieu de résidence, sa condition physique, etc. Cette statistique illustre à quel point la formation à distance n'est plus un mode de formation isolé ou marginal. Pourquoi? Parce que les temps changent!

Tout le long de sa vie, en particulier sur le plan professionnel, et quel que soit son secteur d'activité (santé, éducation, gestion, énergies, communications, transport, etc.), un individu est confronté à de nouveaux besoins (Paquette, 2005; Mingasson, 2002; Simonet, 1998) directement associés à la présence et à la croissance phénoménale des nouvelles technologies de communication et de partage d'information :

- le besoin d'une mise à jour rapide de l'état de ses connaissances dans son domaine d'expertise à cause de la grande vitesse à laquelle se crée, se partage et se renouvelle la connaissance;
- le besoin d'une formation continue pour consolider ses acquis, renouveler ses connaissances et ses compétences à cause de la grande compétitivité des marchés à l'échelle nationale et internationale;
- le besoin d'une formation de qualité, personnalisée, flexible et accessible en termes de contenu, d'horaire, de mode de diffusion, et ce, à cause du bouleversement des structures sociales et économiques régissant les conditions de travail notamment.

La formation à distance (FAD) est spécifiquement conçue pour répondre à ces nouveaux besoins issus de divers secteurs d'activité. Elle s'inscrit comme un acteur majeur, un incontournable de la scène éducative québécoise et canadienne (Marchand, Loisier, Bernatchez, 2002). Sa popularité croissante nécessite la conception de formations

¹⁴ Statistiques Canada. Disponible en ligne à <http://www40.statcan.gc.ca/cbin/sf01.cgi?se=%E9ducatives&lan=fr&dtype=fin>

nombreuses, diversifiées et surtout de grande qualité. Cependant, pour concevoir une FAD, il faut beaucoup plus que transférer sur papier ou rendre accessible en ligne une formation généralement offerte en présentiel. Dans le domaine de l'éducation, la formation à distance est plus que de la simple gestion d'informations diverses à communiquer, plus qu'une base de données dans laquelle trouver des réponses ou qu'une adaptation élémentaire d'un cours en présentiel. Une formation à distance ne s'improvise pas en quelques heures, elle s'organise plutôt avec rigueur en systèmes d'apprentissage (voir l'encadré) structurés dont la finalité est idéalement centrée sur la réussite de l'apprenant et le développement de ses compétences.

En quoi une formation à distance est-elle considérée comme un système d'apprentissage?

Une formation à distance est considérée comme un système d'apprentissage parce qu'elle s'articule en « *mettant en interaction un ensemble d'éléments qu'il convient de bien planifier au cours d'un processus marqué au coin de la rigueur et d'une recherche de cohérence entre les différentes composantes du cours (objectifs, stratégies pédagogiques, évaluation des apprentissages, médias, etc.* »

Source : Basque (2004, page 7)

Mais quelles sont les caractéristiques essentielles d'une formation à distance de qualité? De nombreux chercheurs, tels Deschênes et Maltais (2006) ou encore Jacquinet (1993), se sont penchés sur cette question. Ils ont établi une liste des caractéristiques à prendre en compte lors de la conception d'une formation à distance. Celles-ci comprennent, notamment, des concepts tels :

- l'accessibilité au savoir;
- la flexibilité dans l'apprentissage;
- la contextualisation de la formation;
- la désaffectation des savoirs;
- les interactions entre l'apprenant et les autres acteurs présents dans sa formation.

À ces caractéristiques, il convient également d'ajouter celles qui concernent l'utilisation des technologies à des fins éducatives. Les technologies éducatives dont il est question ici sont celles qui contribuent effectivement à l'éducation (Legendre, 2005). Ce sont des outils de plusieurs ordres utilisés à des fins de formation :

- outils de communication (clavardage, courrier électronique, forum de discussion, wiki pour l'écriture collaborative, vidéoconférence, audioconférence, etc.)

- outils d'apprentissage (tutoriel, didacticiels, exercices, logiciels spécialisés, etc.)
- outils de partage et de diffusion (vitrine pour le dépôt et le partage de fichiers, création et partage de pages html, doc, xls, ppt, pdf, portfolio électronique, etc.)
- outil de planification (agenda électronique, organisateur d'idées ou idéateur)

Comme nous l'avons mentionné précédemment, la plupart des institutions éducatives québécoises font de plus en plus usage de ces technologies informatiques (forum, cours en ligne, wiki, blogue, cédérom, etc.) dans la préparation et la diffusion des cours en FAD (Rovai, 2002) et délaissent graduellement l'imprimé comme support aux documents et le téléphone comme moyen de communication. À titre d'exemple, citons l'Université Laval qui, en 2009, offre aux étudiants une sélection de plus de 400 cours dans 80 disciplines qu'il est possible de suivre à distance. De ce lot, 85 % des cours requièrent l'utilisation d'Internet¹⁵. De façon générale, il est important de préciser qu'il est difficile d'obtenir des données précises sur la nature exacte de l'utilisation du web dans un cours. En effet, le spectre d'utilisation est vaste et oscille entre le fait de simplement déposer en ligne des notes de cours et celui de construire une formation entièrement conçue pour le web dans toutes ses composantes (voir l'encadré en ce qui a trait à la situation qui prévaut à l'Université Laval).

Des documents téléchargeables et imprimables : obligation ou privilège?

[Celles et ceux] qui travaillent avec les professeurs recommandent toujours de mettre à la disposition des étudiants les documents en version électronique ou en version imprimée. Selon ses préférences, l'étudiant peut demander au service de reprographie de les imprimer et de les lui facturer. Il peut aussi imprimer chez lui ce qu'il juge utile. Finalement, il peut travailler à l'écran. C'est la flexibilité qui est recherchée pour l'étudiant

Toutefois, il n'est pas impossible que dans certains cours à distance, l'étudiant doive imprimer son matériel de cours. Cette pratique n'est pas encouragée, mais comme c'est le professeur qui a le privilège de la décision finale, il pourrait décider de ne pas passer par le service de reprographie et mettre des documents en ligne pour que l'étudiant les imprime.

Source : Serge Guérin Lajoie, conseiller pédagogique en FAD à l'Université Laval.
Extrait d'un échange de courriels personnels en date du 28 avril 2009.

Mais qu'est-ce qui distingue, du point de vue médiatique, un cours en FAD requérant l'utilisation d'Internet, d'un cours en FAD se présentant sous format web ? Outre les présupposés pédagogiques, la distinction réside essentiellement

¹⁵ Tel que lu dans une publicité produite par l'Université Laval et publiée dans le Journal *L'Actuel*, Vol. 21, n° 23 en date du mercredi 29 avril 2009 à la page 5. Site Internet : www.lactuel.com.

dans les différentes formes d'interactivités qu'offre ce média. Ainsi, pour l'ensemble des cours à distance sous format web offerts à l'université Laval, on note que :

- *Chaque cours a son propre site web qui contient une bonne partie sinon la totalité du matériel didactique; certains documents sont téléchargeables et imprimables. Le site contient aussi une feuille de route, c'est-à-dire une liste des activités à faire chaque semaine. C'est sur le site que l'étudiant trouvera également les communiqués d'intérêt général, les ajouts et les modifications au matériel, s'il y a lieu.*
- *L'étudiant peut communiquer quand il le veut avec un tuteur, c'est-à-dire une personne chargée de l'encadrement pédagogique du cours, au moyen du courrier électronique ou de forums de discussion. Le tuteur lui répond normalement dans un délai de 24 à 48 heures.*
- *Dans certains cours, l'étudiant peut faire des exercices en ligne et recevoir une rétroaction presque immédiate.*
- *L'étudiant peut expédier ses travaux par courrier électronique ou à l'aide d'autres outils spécialisés (forums, boîte de réception de travaux, vitrine, etc.).*
- *Il peut échanger avec les autres étudiants au moyen de forums de discussion privés.*
- *Il peut consulter ses notes et son dossier d'étudiant.*¹⁶

Cet exemple illustre le contexte de formation à distance en émergence dans lequel les designers pédagogiques œuvrent de plus en plus maintenant. Comme nous le verrons d'ailleurs un peu plus loin, de nombreux référentiels de compétences élaborés à l'intention des designers pédagogiques, tels celui du *International Board of Standards for Training, Performance and Instruction*¹⁷ (IBSTPI) en 2001 ou encore celui adopté par les membres du Comité des programmes en technologies éducatives de la Télé-université en 2007, soulignent, à juste titre, l'importance pour le designer pédagogique de développer sa professionnalité dans le domaine des technologies éducatives.

¹⁶ Informations tirées de la section *Formation à distance* du site Internet de l'Université Laval. Disponible en ligne : <http://www.distance.ulaval.ca/fad/programmes/progs.htm#microp>.

¹⁷ Référentiel disponible en ligne :

http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/2b/6d/70.pdf.

1.1.2 Le design pédagogique, un allié de taille en formation à distance

Autrefois peu utilisé par les concepteurs de cours et de formations à distance, le design pédagogique est maintenant un outil des plus appropriés pour combler le plus adéquatement possible les divers besoins de formation des apprenants issus du monde industriel, communautaire, commercial, éducatif, etc. Pourquoi? Parce qu'il apporte structure, cohérence et cohésion.

En effet, le design pédagogique encadre et facilite les diverses étapes de conception d'un système d'apprentissage telles :

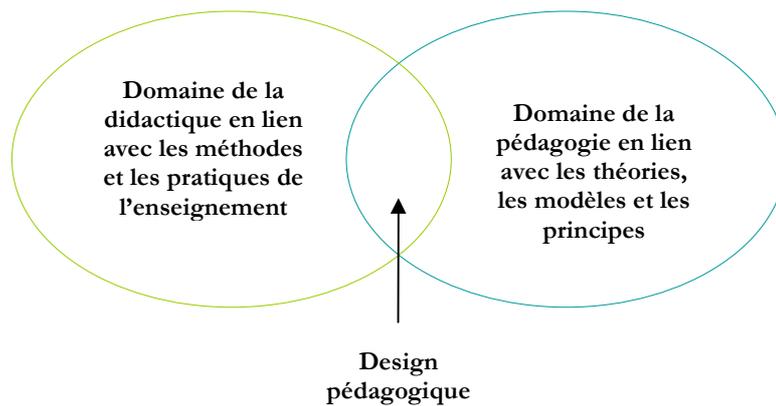
- l'identification des caractéristiques de la clientèle cible;
- la formulation des objectifs d'apprentissage;
- le choix d'un contenu de formation approprié;
- l'élaboration de divers scénarios et situations d'apprentissage;
- le développement de matériel didactique et d'évaluation;
- le choix des médias appropriés;
- l'optimisation de l'usage de la technologie;

tout en gardant des traces de chacune des décisions prises tout le long du processus. Ce faisant, le design pédagogique peut ainsi mieux assurer la planification de la formation, le partage des idées, le transfert des informations à d'autres intervenants, la révision des contenus, etc.

Legendre (2005) définit le design pédagogique comme une discipline éducationnelle appliquée, « *se situant à l'intersection des domaines de la didactique et de la pédagogie* »¹⁸, celles-ci contribuant notamment à guider et à enrichir la pratique du design, comme l'illustre la figure 1.1.

¹⁸ Citation : Legendre (2005, page 373).

Figure 1.1 Le design pédagogique à l'intersection de la didactique et de la pédagogie¹⁹

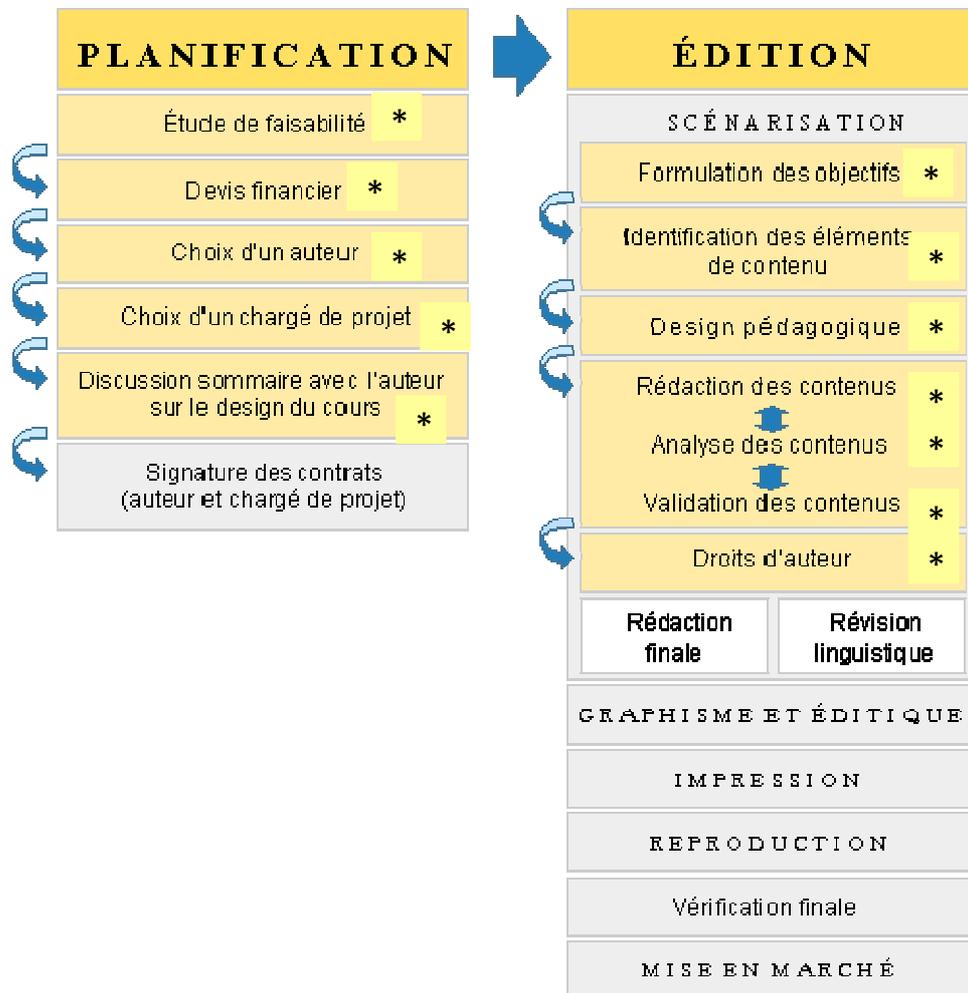


1.1.3 Le designer pédagogique, un rôle central dans le processus de conception de cours

Pour sa part, le designer pédagogique agit à titre de professionnel, généralement au sein d'une équipe pluridisciplinaire, ayant pour mandat d'appliquer une méthode de design à la conception de cours en formation à distance (Richey et al, 2001). Le schéma de la figure 1.2 précise (avec un *) la place du design pédagogique – et donc du designer – dans le processus de production de cours à distance de l'université de Montréal, tout en mettant en évidence la pluridisciplinarité de ce processus. Bien que les modèles de production de cours varient selon les institutions, les principales tâches du designer s'y retrouvent.

¹⁹ Schéma préparé par Sylvie Bilodeau (2009) à partir des données tirées de Legendre (2005, page 373).

Figure 1.2 Le schéma du processus de production de cours en formation à distance²⁰



Source : Site de la formation à distance de l'Université de Montréal

Le designer pédagogique a pour fonction de mettre en place le processus d'élaboration du devis pédagogique, c'est-à-dire, entre autres, la conception et la prescription de stratégies,

²⁰ Ce schéma, présenté en 1998 au colloque de l'Association canadienne d'éducation des adultes des universités de langue française (ACDEAULF) et raffiné depuis, a été proposé par la FEP et développé par elle en collaboration avec Claire Ghersi, de la Télé-université, Marc Desbiens, du Centre collégial de formation à distance (CCFD) et de Samantha Slade, de la Société de formation à distance (SOFAD). Disponible en ligne : <http://www.formationadistance.umontreal.ca/production/schema.html>.

de méthodes et de techniques pédagogiques optimales²¹ que l'on peut décliner à travers une série de tâches de diverses natures. À cet égard, en 2001, l'ISBTPI a fait un relevé des tâches effectuées par le designer pédagogique – du novice à l'expert – dans l'exercice de ses fonctions. Ce descriptif a regroupé les tâches en quatre catégories, illustrées à la figure 1.3 et détaillées un peu plus loin.

Figure 1.3 Les catégories de tâches effectuées par le designer pédagogique²²



²¹ Legendre (2005 page 377).

²² Schéma préparé par Sylvie Bilodeau (2009) à partir des données tirées de Richey et al (2001).

Comme on peut le constater, le designer pédagogique occupe un rôle central dans le processus de production de cours à distance. Il est donc particulièrement habilité à concevoir des systèmes d'apprentissage qui prennent en compte les objectifs et les besoins de formation à distance d'une institution ou d'un organisme, afin de les traduire en une structure ordonnée et cohérente qui, on l'espère, sera à la satisfaction de l'apprenant tout en lui permettant de développer son potentiel et de favoriser le plein épanouissement de sa personnalité.²³

Cependant, face à la multiplicité de ses tâches, la variété de ses champs d'intervention ou encore la diversité des acteurs avec lesquels il est appelé à interagir, comment le designer pédagogique peut-il espérer maintenir ou développer des compétences professionnelles lui permettant d'assurer un niveau de professionnalité élevé?

1.1.4 Le développement professionnel (ou l'acquisition et le maintien des compétences professionnelles)

Le développement professionnel du travailleur est nécessaire afin d'assurer son positionnement dans un marché de plus en plus compétitif et innovateur. En effet, en ce qui concerne le secteur privé, Bouchard (1995) mentionne que *« le discours dans les entreprises depuis quelques années souligne que le principal atout de la compagnie, c'est l'employé, et que le principal atout de l'employé, c'est son bagage de formation. Or, cette valorisation de la formation en milieu de travail a conduit les gestionnaires à l'observation suivante : la formation coûte cher; il faut donc rentabiliser. De plus, l'efficacité de la formation, contrairement aux autres aspects de la gestion, repose en grande partie sur l'engagement personnel des employés face à leur propre développement professionnel. »*²⁴

On entend un discours similaire dans le domaine de l'éducation. De nombreux auteurs (Le Boterf, 2008; Persais, 2004; Perrenoud, 2001; Voirol, 2000) insistent sur la nécessité pour le travailleur d'œuvrer à son développement professionnel. Pour Perrenoud (2000),

²³ Nous nous appuyons sur la définition de l'expression *design pédagogique* trouvée dans Legendre (2005, page 373).

²⁴ Citation : Bouchard (1995, introduction).

il s'agit même d'une obligation. Pour ce faire, il est possible d'explorer diverses avenues : les stages de perfectionnement, les conférences, les cours, la mise à niveau des connaissances, le codéveloppement avec les pairs, le mentorat, le coaching, les communautés de pratique, ou encore le développement des compétences. Cette dernière avenue retient tout particulièrement notre attention, comme elle retient celle de Le Boterf (2008), Persais (2004), Perrenoud (2001), Voirol (2000) et Simonet (1987), qui considèrent les compétences comme étant au cœur de l'agir professionnel. En effet, l'examen de la littérature scientifique associée au développement professionnel converge inmanquablement vers la question des compétences professionnelles et leur développement. Selon ces auteurs, les compétences professionnelles s'expriment souvent en termes de savoirs²⁵ et se catégorisent de diverses façons, telles qu'un savoir-être, un savoir-faire (Persais, 2004), un savoir procédural, théorique, expérientiel, social ou cognitif (Le Boterf, 2008), savoir gérer son temps, communiquer, résoudre des problèmes ou gérer des conflits (Simonet, 1987). Le Boterf (2008) souligne également qu'il est non seulement important de posséder ce genre de capacités mais qu'il faut surtout savoir quand et comment les mettre à profit. Posséder les ressources nécessaires pour agir avec compétence, tel est le défi qui se présente au professionnel dans l'exercice de ses fonctions.

Pour Paquette (2005), « *une compétence consiste à associer à un ensemble de connaissances une habileté générale qui permet à un acteur de traiter ces connaissances. Cette habileté permet de résoudre une classe de problèmes se présentant dans un grand nombre de domaines du savoir.* »²⁶ On retrouve dans cette définition la notion de but ou d'objectif à atteindre : traiter les composantes d'une situation problématique (prise ici dans un sens très large) dans le but de la résoudre. Par conséquent, elle suppose implicitement l'idée de mesure.

La situation problématique a-t-elle été traitée avec efficacité, avec compétence? Oui? Non? Un peu? Les réponses peuvent varier. Et dans un tel contexte, comment mesure-t-

²⁵ Massot et Feisthammel (2005) préfèrent parler de *capacité* alors que Paquette (2005) s'exprime plutôt en termes d'*habileté*.

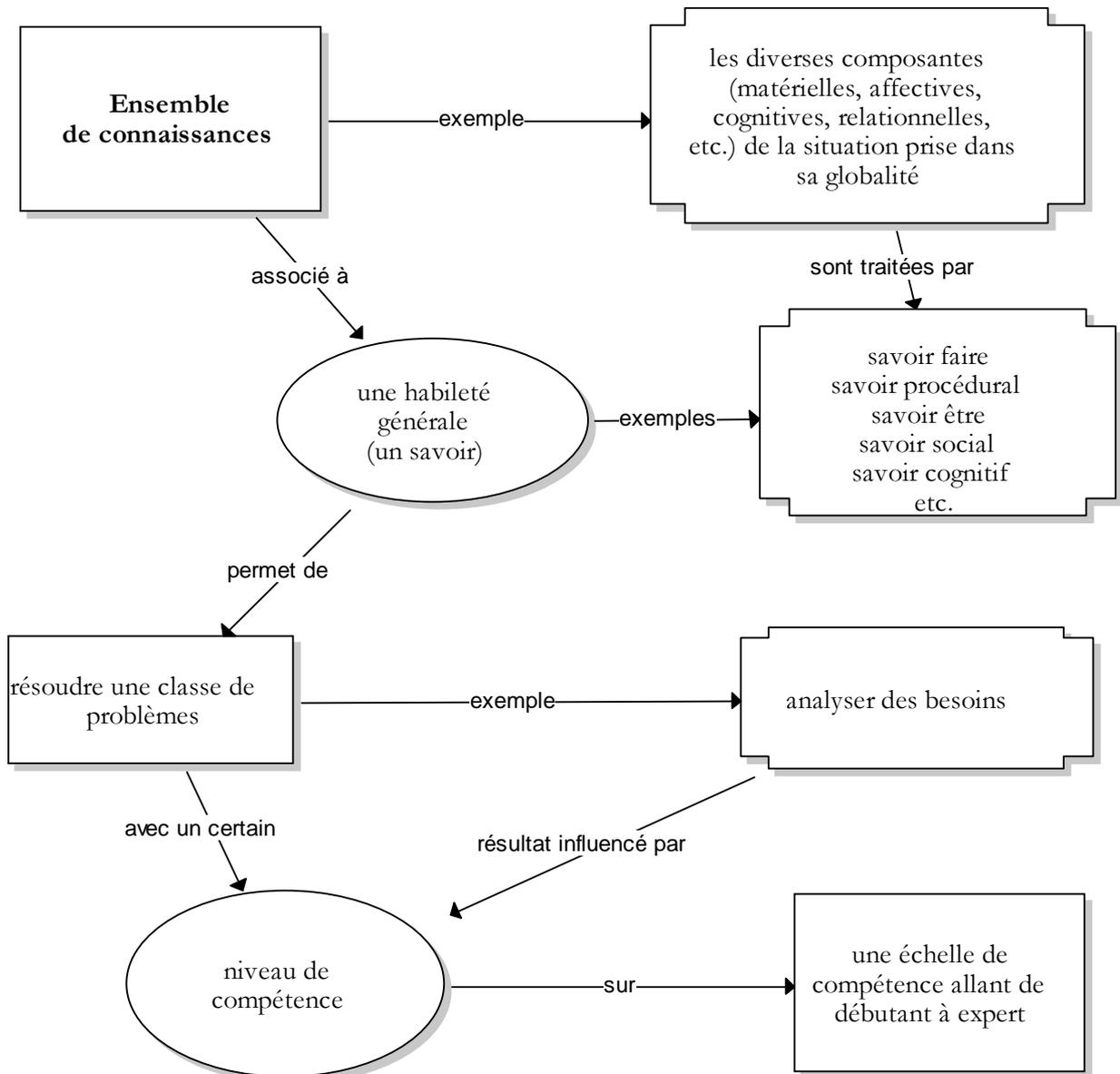
²⁶ Citation : Paquette (2005, page 189).

on l'atteinte d'une compétence? La solution repose sur la présence d'indicateurs de compétence. En effet, à l'aide d'indicateurs de niveau de compétences pouvant aller du simple au complexe (ex. de débutant à expert), il est possible de mesurer le niveau de compétence atteint ou attendu. Il est intéressant de noter que, selon Paquette (2005), les compétences servent à l'évaluation mais aussi au développement des individus. Ce ne sont plus uniquement des « moyens de contrôle de comportements »²⁷ mais des agents de développement mesurables. Ainsi, un processus de développement ou de formation continue vise à développer les compétences du professionnel dans le but de le faire cheminer sur l'échelle des indicateurs de compétences. La figure 1.4²⁸ illustre de façon simplifiée le développement d'une compétence : l'analyse d'un besoin en design pédagogique.

²⁷ Paquette (2005, page 191).

²⁸ Schéma préparé par Sylvie Bilodeau (2009) et inspiré de la définition de compétence proposée par Paquette (2005, page 189).

Figure 1.4 : Développement d'une compétence



Compte tenu de l'importance des compétences dans le développement professionnel, comment est-il possible de les développer ou de les acquérir? De nombreux outils et stratégies pédagogiques, spécialement ceux issus du domaine de l'autoformation, sont au service du professionnel en ce sens. En effet, selon plusieurs auteurs (Boutet, 2004; Tremblay, 2003; Robo, 2002, 2001; Schön, 1983), l'application de diverses méthodes d'autoformation de nature réflexive telles que la tenue d'un journal de bord, la réalisation d'un portfolio, l'analyse d'une expérience, etc. facilitent réellement l'acquisition, l'application et le développement de compétences professionnelles. Pourquoi choisir d'explorer le domaine de l'autoformation comme moyen de développer sa pratique professionnelle? Parce que l'autoformation repose sur des fondements qui font appel à deux concepts clés dans l'apprentissage : la motivation et le contrôle. Dans la situation qui nous intéresse, il s'agit de la motivation du designer pédagogique à développer sa pratique professionnelle et du contrôle qu'il exerce sur ses propres apprentissages (Tremblay, 2003).

En bref, le contexte actuel dans lequel s'exerce la profession de designer pédagogique nécessite la mobilisation de nombreuses habiletés et compétences de sa part. Ce dernier doit s'appropriier les caractéristiques d'un contexte de formation en émergence et en croissance. Il doit anticiper les problèmes de diverses natures rencontrés par lui-même lors de la conception des cours ou par l'apprenant pendant sa formation. Il lui faut proposer des approches pour aborder ces problèmes et des solutions pour y remédier. Dès 1978, le *International Board of Standards for Training, Performance and Instruction* (IBSTPI) s'est d'ailleurs intéressé à identifier, à préciser et à définir l'identité professionnelle du designer pédagogique en se penchant, notamment, sur la question du type de compétences qu'il devrait posséder pour exercer ses fonctions compte tenu des conditions qui régissent son contexte de travail.

Dans un contexte de formation à distance, quelles compétences un designer pédagogique doit-il posséder? Peut-il développer ou acquérir celles qui lui font défaut? Si oui, comment? L'autoformation peut-elle être au service du designer dans son désir de développement professionnel? Tel est le but de cette recherche : répondre à ce

questionnement relié aux compétences professionnelles du designer pédagogique et lui proposer un outil d'autoformation de développement professionnel.

1.2 LES DOMAINES DE RECHERCHE

Cette section présente les trois principaux domaines de recherche abordés tout le long de ce mémoire, à savoir la formation à distance, la fonction de designer pédagogique ainsi que le développement des compétences professionnelles.

1.2.1 La formation à distance

Au cours de son développement, la formation à distance ne s'est figée ni dans le temps, ni dans un modèle, ni dans une structure. En regard de la complexité, la spécificité et la diversité des besoins de formation des apprenants, la formation à distance ajuste, modifie, raffine et renouvelle constamment ses pratiques. Il en va de même par rapport aux changements sociaux et ceux apportés par la recherche et le développement des technologies de communication.

1.2.1.1 Une réalité en mouvance

La FAD voit ces nombreux changements se répercuter rapidement dans la transformation et le renouvellement de ses pratiques. Par conséquent, il est difficile de définir un concept aussi large et mouvant que celui de la FAD, tout comme il est difficile de le réduire à un seul modèle ou à une seule façon de faire. En fait, on retrouve désormais une panoplie de types de FAD (voir l'encadré). Chaque appellation représente une façon de faire mettant l'accent sur une vision éducative, une façon de concevoir la distance, une approche pédagogique, un moyen technologique.

Il y a quelques années à peine, il était généralement admis que la structure organisationnelle des établissements qui dispensaient de la formation à

Formation à distance
aussi appelée
Apprentissage en ligne
Enseignement à distance
Enseignement en ligne
Enseignement par correspondance
Éducation à distance
E-formation
E-learning
Formation assistée par ordinateur
Formation en ligne
Formation multimédia
Formation sur mesure
Formation ouverte et à distance
Télé-enseignement
Téléformation

distance nous permettait de les cataloguer en deux catégories : bimodal ou unimodal (Paquette-Frenette, 1993). Un établissement bimodal dispensait à la fois des cours à distance et un enseignement traditionnel (ex. université Laval) tandis qu'un établissement unimodal ne dispensait que des cours à distance (ex. TÉLUQ). Loisier et Marchand (2003) soulignent cependant que les caractéristiques propres à ces deux catégories se font de moins en moins exclusives parce qu'« avec l'intégration croissante des nouvelles technologies de l'information et de la communication en milieu universitaire, on assiste à une intégration progressive des deux modes traditionnels de dispensation des cours, en classe et à distance. »²⁹ À titre d'exemple, en ce qui concerne un certain type de FAD en mode synchrone³⁰, ils vont même jusqu'à constater que « la formation à distance synchrone interactive se rapproche de la dynamique de l'enseignement en classe, alors que l'enseignement en classe cède peu à peu la place aux apprentissages individuels ou en groupe à partir de ressources médiatisées, c'est-à-dire à une nouvelle forme d'autoformation.³¹ »

En fait, les nombreux changements qui s'opèrent dans le monde de la FAD se reflètent dans une terminologie mouvante³². Les tableaux 1.2 et 1.3 répertorient celle actuellement en vigueur à la TÉLUQ³³ en ce qui concerne les différents types de programmes et de cours offerts en formation à distance. Tout le long de sa carrière, un designer pédagogique en FAD sera appelé à sillonner ces vastes territoires!

²⁹ Citation : Loisier, Marchand (2003, page 27).

³⁰ Synchrone : *Qui se produit en même temps*. Par opposition à asynchrone (Centre national de ressources textuelles et lexicales). Il s'agit ici d'une formation qui se déroule à la fois en présence et à distance, en même temps.

³¹ Citation : Loisier, Marchand (2003, page 27).

³² Échange de courriels personnels avec Pierre Gagné de la TÉLUQ en date du 6 janvier 2009.

³³ Les données des tableaux 1.1 et 1.2 sont tirées de l'annexe 1 du document *Cadre de gestion expérimental du plan de développement de la formation à distance à l'UQAM* produit par le comité de mise en œuvre du rattachement de la Télé-université à l'Université du Québec à Montréal en 2006.

Tableau 1.2 Les types de programmes en FAD

Type de programme	Description
À distance	Programme dont tous les cours sont offerts à distance.
Bimodal	Programme dont tous les cours sont disponibles à la fois en présence et à distance; ainsi, le même programme est offert selon deux dispositifs totalement différents et parallèles.
Hybride	Programme qui combine des cours dispensés en présence et des cours à distance.

Source : TÉLUQ

Tableau 1.3 Les types de cours offerts en FAD

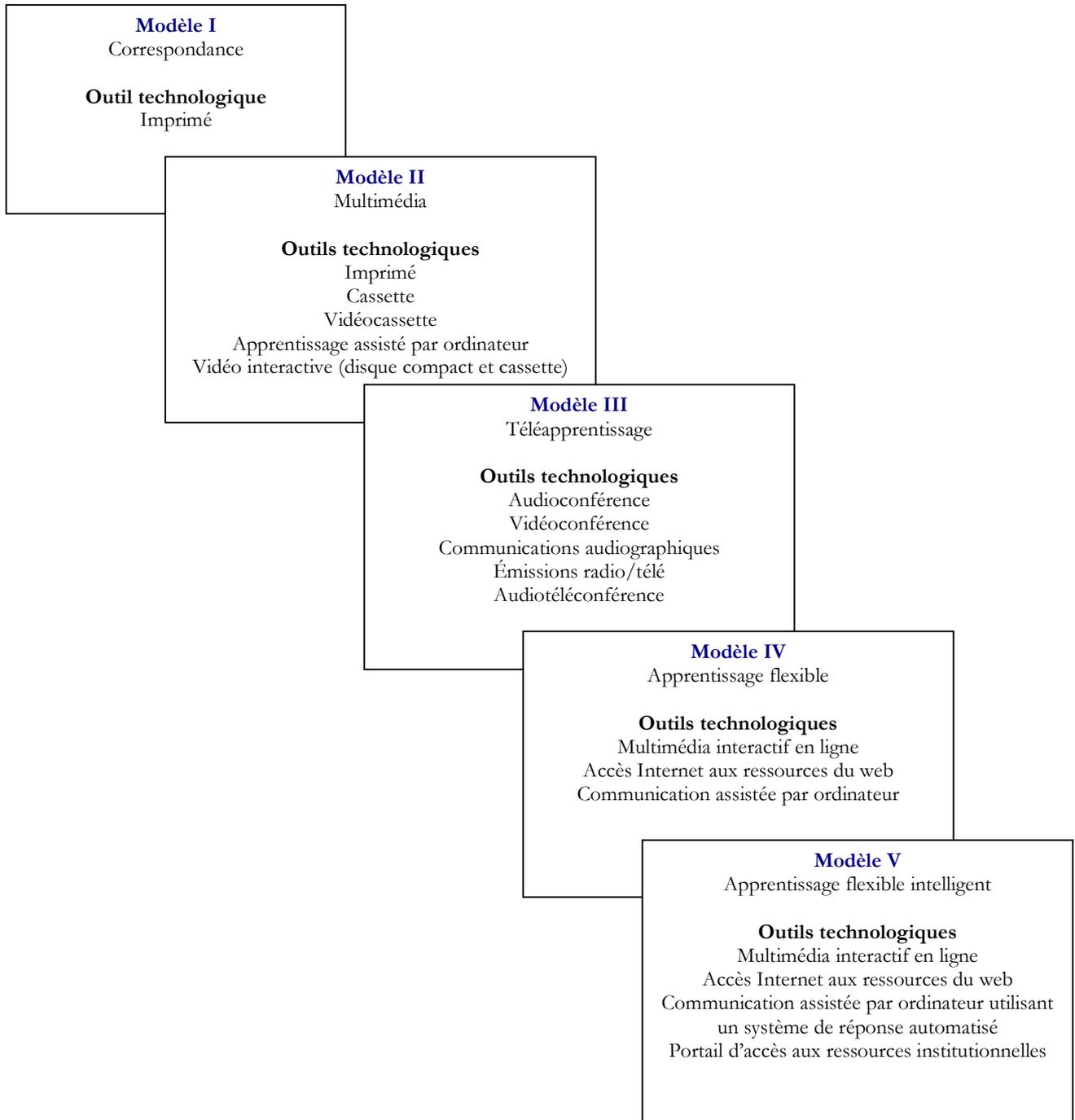
Type de cours	Description
À distance	Cours pour lequel l'étudiant reçoit l'ensemble des documents et des matériaux didactiques qui le composent par la poste ou par Internet; l'encadrement se fait par tutorat téléphonique ou télématique; divers médias et technologies sont utilisés comme supports pour le contenu des cours et l'animation de la communauté étudiante : l'imprimé, l'audiovisuel, le multimédia, Internet, la conférence assistée par ordinateur et la vidéoconférence.
Bimodal	Cours dont toutes les activités et composantes sont disponibles et offertes à la fois sur campus en présence et à distance.
Hybride	Cours dont certaines activités sont offertes seulement en présence et d'autres seulement à distance.
Assisté	Cours dans lequel l'Internet est utilisé afin de faciliter ou d'enrichir le cours dispensé en classe, soit par la mise en ligne de documents ou l'utilisation de technologies de collaboration synchrones (chat, tableau blanc) ou asynchrones (courriel, forum).

Source : TÉLUQ

1.2.1.2 Une diversité de modèles

Au début de son histoire, la FAD mettait l'apprenant en contact avec la connaissance au moyen de l'imprimé; c'était l'époque des cours par correspondance. Les choses ont grandement changé depuis et de nombreux modèles de FAD se sont succédé. Taylor (2001) affirme que, depuis environ 150 ans, les modèles de formation à distance se sont modifiés au point d'en être, à ce jour, à leur cinquième génération. Le schéma de la figure 1.5 illustre l'évolution des différents modèles proposés par Taylor, modèles basés sur l'utilisation de la technologie ainsi que les principaux outils associés à chacun d'eux.

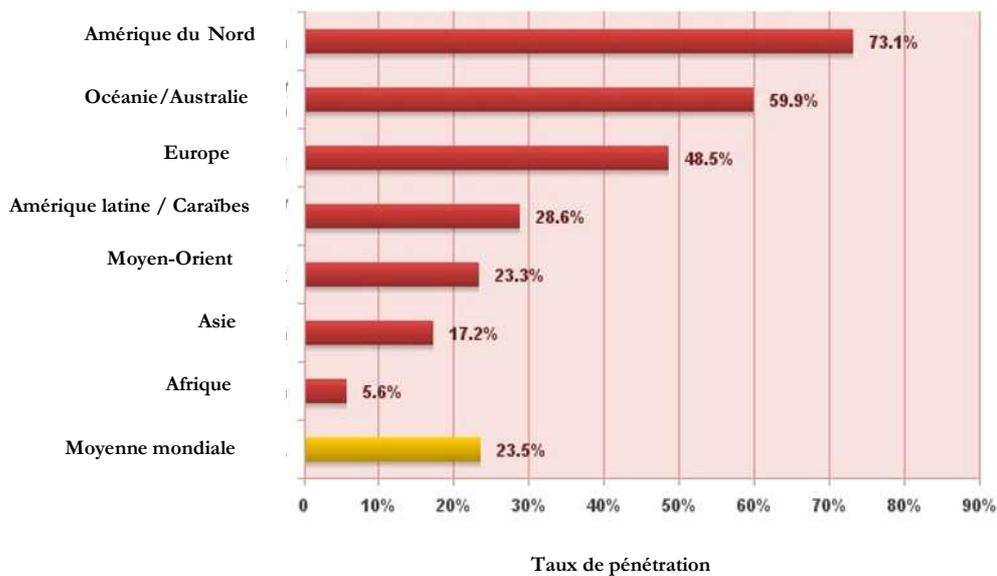
Figure 1.5 Les cinq modèles³⁴ de la formation à distance de Taylor et les principaux outils technologiques associés



³⁴ Données de Taylor (2001, page 2) traduites et adaptées par Sylvie Bilodeau.

Malgré toutes les innovations technologiques – ou *à cause de* diront certains auteurs, tel que rapporté par Deschênes et Maltais (2004) – les cinq modèles technologiques de Taylor se côtoient encore dans le monde de la formation à distance. L’usage du multimédia (imprimé, cassette, vidéocassette) s’est rapidement imposé en FAD et demeure, à ce jour, largement utilisé partout dans le monde, en particulier dans les pays les plus pauvres, même si certains outils se démodent plus rapidement que d’autres (ex. vidéocassette). De plus, l’imprimé y a toujours une place importante. Pourquoi? Parce que l’accessibilité aux outils technologiques perfectionnés est encore problématique pour plusieurs institutions ou individus intéressés par la formation à distance. En effet, en date du 31 décembre 2008, de nombreuses régions du monde ne sont pas encore pleinement entrées dans l’ère informatique (voir les données du tableau 1.4).

Tableau 1.4 Le taux de pénétration d’Internet par région géographique mondiale³⁵



Source : Institut World Stats

Comme l’usage d’un ordinateur avec des fonctionnalités de base (logiciels de traitement de texte, de calcul, de messagerie) et d’une connexion Internet de faible débit demeure un

³⁵ Source Internet World Stats - <http://www.internetworldstats.com/stats.htm> Données pour l’année 2008. Basé sur une estimation de la population mondiale composée de 6 710 029 070 individus et de 1 574 313 184 utilisateurs d’Internet. Copyright 2009, Miniwatts Marketing Group. Traduction de Sylvie Bilodeau.

arsenal technologique largement utilisé partout sur la planète branchée, le designer pédagogique doit s'en soucier. Ainsi, le choix d'outils technologiques moins sophistiqués est tout simplement préféré lors de la médiatisation de la formation car ils conviennent mieux à l'atteinte des objectifs poursuivis.

Étant donné le contexte éducatif et technologique³⁶ qui prévaut actuellement au Canada, il est normal que cette recherche s'intéresse tout particulièrement à un type de formation à distance faisant un usage plus important des technologies éducatives. Ce type de FAD en émergence correspond davantage aux modèles IV et V de Taylor décrits à la figure 1.5. Cela dit, il est important d'insister sur le fait que les technologies éducatives dont il est fait mention ici se doivent d'être au service de la pédagogie et non l'inverse. En effet, il existe une théorie éducative dite technologique faisant usage de la technologie dans une perspective *de formation, d'enseignement, voire d'instruction plutôt que d'éducation*³⁷ (voir l'encadré). Dans une telle approche, la technologie est prise dans un sens très large et fait référence à tous les supports qu'il est possible de mettre en place pour favoriser l'apprentissage. Elle implique également l'idée qu'il est possible d'identifier et même de prévoir les différents problèmes qui surgiront en cours d'apprentissage afin de mettre en place des stratégies et des outils adéquats pour les régler. Ce n'est pas dans une telle perspective que se situe l'orientation de cette recherche. Nous croyons plutôt que l'étudiant doit être au cœur de ses apprentissages. Ainsi, l'usage des technologies facilite sa quête de sens et de moyens lors de l'apprentissage et l'assiste dans son processus de construction de ses connaissances.

**Qu'est-ce qu'une théorie
technologique de
l'éducation ?**

Elle consiste en un ordonnancement logique de moyens « concrets » en vue d'organiser l'enseignement, peu importe la nature du contenu! Elle se préoccupe des conditions pratiques d'enseignement et tente de régler les problèmes de tous les jours. Elle se voudra pragmatique et organisatrice de la communication pédagogique à un point tel que certains parleront de technologie de l'instruction.

Source :
Bertrand (1998, page 98)

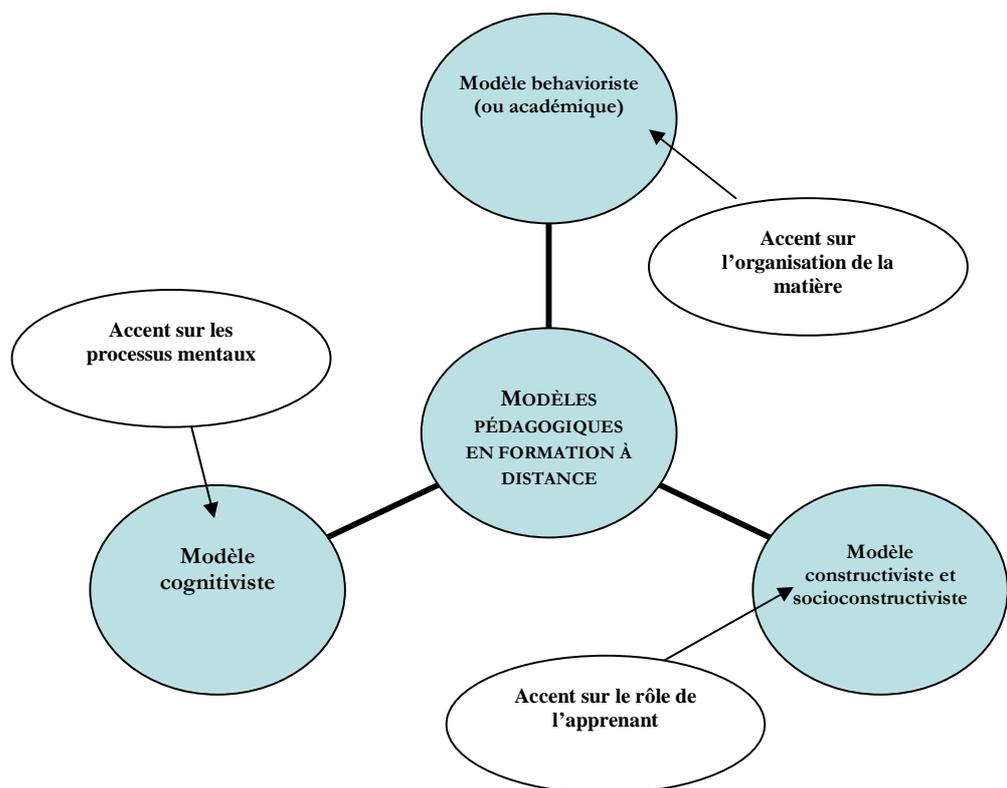
³⁶ Tel que décrit au point 1.1 du présent chapitre.

³⁷ Extrait de Bertrand (1998, page 99).

1.2.1.3 Les approches pédagogiques sous-jacentes à la FAD

Si Taylor classe les modèles de formation à distance selon l'utilisation des technologies, d'autres auteurs diffèrent. Pour leur part, Deschênes et Maltais (2006), Basque (1999), Henri (1993) les classent selon le courant pédagogique valorisé lors de la conception des cours. En effet, l'adhésion à un courant pédagogique particulier influence le choix du contenu ou des activités d'apprentissage ainsi que la structure globale donnée à la formation, en bref le design même d'une formation à distance. Les modèles behavioriste, cognitiviste, constructiviste et socioconstructiviste (voir la figure 1.6) sont les plus répandus aujourd'hui dans le monde de la FAD.

Figure 1.6 Les principaux modèles pédagogiques en FAD³⁸



³⁸ Schéma préparé par Sylvie Bilodeau (2009).

Dans le prochain chapitre portant sur le cadre conceptuel de cette recherche, nous aborderons plus en détail ces approches pédagogiques tout en insistant sur le modèle constructiviste.

1.2.2 Le design pédagogique

Tirant ses origines théoriques du monde des communications et de l'apprentissage et ses origines pratiques de l'univers militaire de la Deuxième guerre mondiale, l'appellation *design pédagogique* (*instructional design* en anglais) est apparue dans les années 1960 (Basque, 2004) et s'est particulièrement imposée durant la décennie 1970-1980 (Richey et al, 2005).

1.2.2.1 Le design pédagogique et la FAD

Mais qu'est-ce que le design pédagogique plus exactement? C'est un processus structuré d'organisation et de modélisation de divers types de connaissance (ex. objectifs, stratégies d'apprentissage, etc.) qui repose sur diverses théories d'apprentissage et dont l'objectif est d'« *assurer la qualité et l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage* »³⁹. La modélisation de la connaissance permet d'« *identifier et structurer les connaissances en une représentation schématique pour les rendre visibles, manipulables, compréhensibles, communicables.* »⁴⁰

Ce processus structuré de modélisation de la connaissance (voir aussi l'encadré), traverse diverses étapes variant sensiblement d'un modèle de design à l'autre (Morin 2008, Audet 2006, Paquette 2005), mais se résumant comme ceci :

À propos de l'ingénierie pédagogique

Il est à noter que le design pédagogique est généralement associé aux étapes d'analyse des besoins et de la planification. Certaines méthodes incluent également l'étape du développement (Gustafson et Branch, 2002). Lorsqu'une méthode traverse la totalité des étapes de construction, de développement et de diffusion d'un système d'apprentissage, Paquette (2005) ainsi que Basque et Doré (1999) suggèrent qu'il est alors question d'ingénierie pédagogique et non plus simplement de design pédagogique. Cependant, pour les fins de ce mémoire et afin d'éviter la confusion, nous utiliserons l'expression design pédagogique, peu importe le nombre d'étapes traversées dans la structuration du système d'apprentissage. Et ce, malgré le fait que l'expression « ingénierie pédagogique » semble gagner ses lettres de noblesse à cause du caractère rigoureux et systémique de la démarche (Basque 2004).

³⁹ Henri, Teja, Lundgren, Ruelland, Maina, Basque, Cano (2007, page 2).

⁴⁰ Paquette, Modélisation des connaissances et des compétences (2005, page 2).

ANALYSER – PLANIFIER- DÉVELOPPER – IMPLANTER – CONTRÔLER

ANALYSER : Il s'agit d'analyser globalement les composantes de la situation afin de guider le plus précisément possible l'orientation à donner au système d'apprentissage : *«les besoins de formation, les caractéristiques de la clientèle-cible, le contexte dans lequel s'insérera la formation, les ressources existantes pouvant être utilisées ou adaptées pour le système d'apprentissage, etc.»*⁴¹

PLANIFIER (ou étape de design ou de conception) : concevoir le système d'apprentissage, soit l'architecture du système et les divers devis nécessaires au niveau didactique, pédagogique, médiatique et technologique. *« Au cours de cette phase, on distingue deux niveaux d'intervention : d'une part, le macro-design, qui consiste à faire le design de l'architecture globale du système d'apprentissage, puis le micro-design, qui consiste à faire le design de chacune des différentes composantes du système d'apprentissage. »*⁴²

DÉVELOPPER (ou étape de production ou de réalisation) : réaliser les devis afin de mettre en forme le système d'apprentissage, préparer les outils et le support adéquats.

IMPLANTER (ou étape de diffusion) : diffuser le système d'apprentissage afin de le rendre accessible à l'apprenant grâce à une infrastructure organisationnelle et technologique.

CONTRÔLER (ou étape d'évaluation ou de gestion) : évaluer et réguler le système d'apprentissage *« afin de porter un jugement sur sa qualité et son efficacité et, dans le cas d'une évaluation sommative, sur le maintien ou non de la diffusion du système d'apprentissage. »*⁴³

Le design pédagogique n'est pas un processus linéaire. Il se veut plutôt un processus au développement itératif, c'est-à-dire en spirale, et qui requiert de nombreux allers-retours et des évaluations formatives entre les différentes étapes du travail afin d'effectuer les

⁴¹ Citations : Basque, (2004, page 8) – http://edutechwiki.unige.ch/fr/Design_p%C3%A9dagogique.

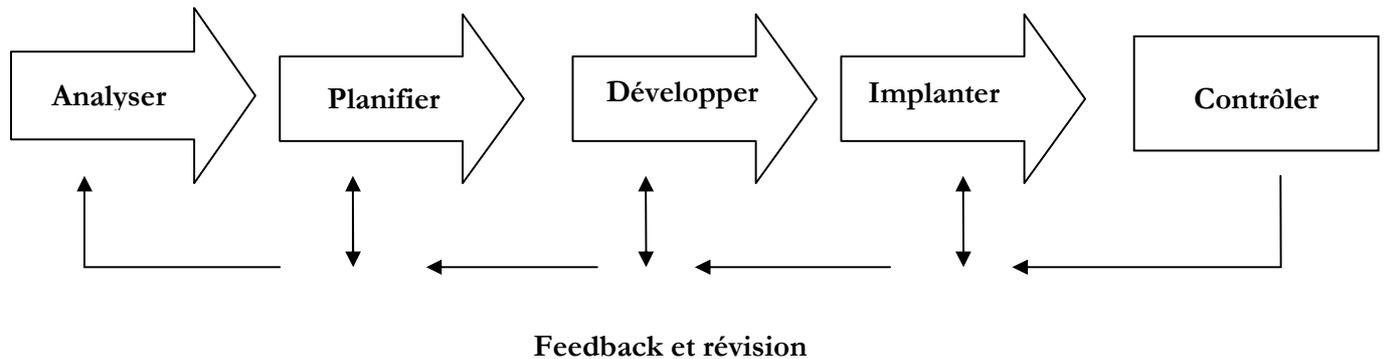
⁴² Citation : Basque, (2004, page 8) – http://edutechwiki.unige.ch/fr/Design_p%C3%A9dagogique.

⁴³ Citation : Basque, (2004, page 8) – http://edutechwiki.unige.ch/fr/Design_p%C3%A9dagogique.

modifications et les ajustements nécessaires tout le long du développement de la formation. Ce processus itératif est illustré sur le schéma de la figure 1.7

Figure 1.7 Le design pédagogique, un processus itératif de structuration de la connaissance⁴⁴

Source : Lebrun et Berthelot (2001)



Il existe des dizaines de modèles de design pédagogique (voir l’encadré), modèles considérés comme des outils aidant « à *conceptualiser des représentations de la réalité [...] souvent complexe à définir.* »⁴⁵ Dans le but de modéliser les diverses connaissances contenues dans un système d’apprentissage, chaque modèle possède ses étapes et ses particularités (Legendre 2005, Gustafson et Branch 2002), insistant sur un point ou en omettant un autre, ou encore proposant des ressources ou des outils de travail spécifiques. En 2002, Gustafson et Branch ont établi une taxonomie des principaux modèles de design pédagogiques. À cet effet, ils ont décortiqué 14 modèles pour en arriver à les classer selon leur orientation :

Exemples de modèles de design pédagogique

Diamond (1989)
 Gagné, Briggs et Wager (1992)
 Lebrun et Berthelot (1994)
 Dick et Carey (1996)
 Brien (1997)
 Paquette (2002)
 Stolovitch et Keeps (2003)

Sources :
 Gustafson et Branch (2002)
 Basque (2004)

- Modèles orientés sur la salle de classe
- Modèles orientés sur la conception d’un produit
- Modèles orientés sur la construction de systèmes d’apprentissage

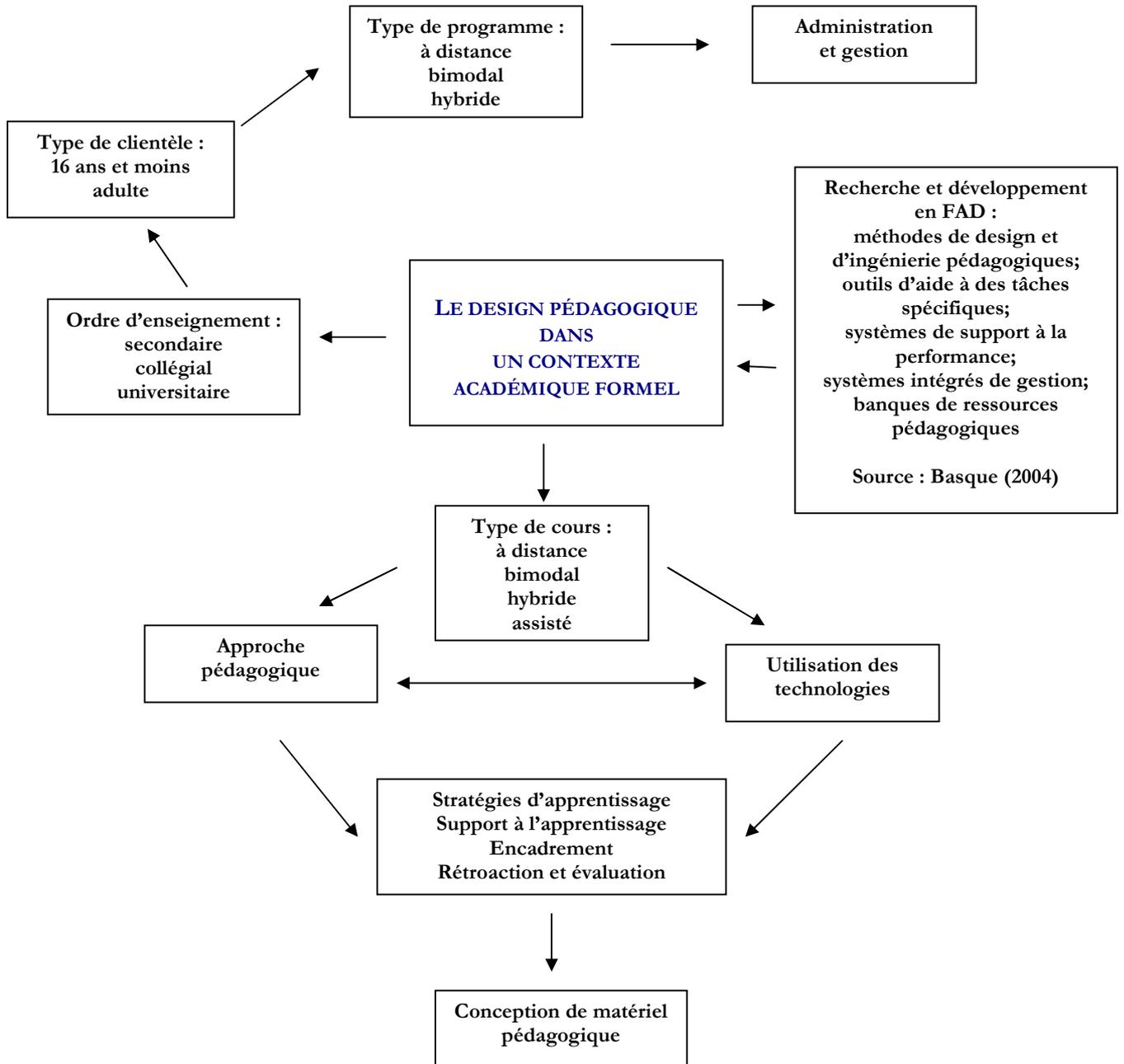
⁴⁴ Schéma tiré de Lebrun et Berthelot (2001).

⁴⁵ Citation : Gustafson et Branch (2002, page 21). Traduction libre de Sylvie Bilodeau.

Lors de la construction d'un système d'apprentissage en FAD, le designer pédagogique doit prendre en compte les réalités du milieu, la nature du contenu pédagogique et le profil de l'apprenant auquel il est destiné, et ce, peu importe le modèle de design sélectionné et l'orientation qu'il possède. En effet, un système d'apprentissage s'inscrit tout d'abord dans un contexte qui lui est propre : il s'adresse à une clientèle spécifique appartenant à un milieu en particulier. Il repose sur un certain modèle pédagogique et préconise l'utilisation des technologies d'une certaine façon. Il propose diverses stratégies d'apprentissage et modalités d'encadrement adaptées à ce contexte.

À titre d'exemple, la figure 1.8 présente de façon succincte les principales composantes à prendre en compte lors de la construction d'une formation à distance se déroulant dans un contexte académique formel. On remarque que la structuration même de la formation à distance à concevoir doit s'arrimer à un système complexe plus large. En effet, dans un contexte académique formel, la FAD doit prendre en compte des facteurs tels que l'ordre d'enseignement, le type de programmes ou de cours offerts par l'établissement et même le mode de gestion de l'établissement. Ces derniers auront une répercussion sur, entre autres, les modalités d'inscription, d'encadrement et de support à l'apprentissage proposées à l'apprenant.

Figure 1.8 Le design pédagogique dans un contexte académique formel.⁴⁶



⁴⁶ Carte conceptuelle préparée par Sylvie Bilodeau (2009).

1.2.2.2 Les tâches (fonctions) du designer pédagogique en FAD

Compte tenu de la nouveauté même du concept de design pédagogique, l'appellation *designer pédagogique* est aussi très récente, et diversifiés sont les parcours professionnels qui y conduisent. De nombreux individus en arrivent à faire du design pédagogique par nécessité, à cause des besoins de formation qui se présentent dans leur lieu de travail. Pour d'autres, c'est le passage dans l'une des diverses institutions spécialisées en formation à distance qui feront d'eux des designers pédagogiques (Richey et al, 2001). Henri et al (2002) soulignent également que de plus en plus d'enseignants s'y intéressent, malgré la complexité de la tâche. Selon le milieu dans lequel il évolue, et selon la spécificité de la tâche qu'on lui demande d'accomplir, le designer pédagogique est parfois identifié sous un autre vocable (voir l'encadré), ce qui s'inscrit tout naturellement dans la mouvance terminologique associée à la FAD⁴⁷.

Designer pédagogique
aussi appelé
Concepteur
Concepteur pédagogique
Conseiller pédagogique
Formateur
Formateur pédagogique
Spécialiste en éducation
Technologue éducationnel
Technologue pédagogique

Le *International Board of Standards for Training, Performance and Instruction* (IBSTPI) s'est penché sur la question de la reconnaissance du statut professionnel du designer pédagogique dès 1978. Pour ce faire, les tâches accomplies par des designers pédagogiques du monde entier ont été répertoriées et documentées. Un premier ouvrage sur le sujet des compétences professionnelles du designer pédagogique a vu le jour en 1986. Devant la multiplication des paramètres associés à la profession et devant la complexification de la situation, à cause notamment des immenses progrès technologiques, de l'avancement de la recherche sur ce sujet et de la pratique même des designers sur le terrain, le IBSTPI a publié une deuxième et finalement une troisième

⁴⁷ Dans la foulée des nouvelles professions à voir le jour au rythme des découvertes technologiques, il est tout de même important de souligner la distinction entre un designer pédagogique et un designer technologique. À cet égard, dans une entrevue réalisée par Peter B. DeBlois (2006), Lawrence Ragan de la Pennsylvania State University souligne que «*the designer's role is to craft a learning experience so that you achieve an outcome, and the technologist's job is to create the environment for that to happen in. The technologist is more defined and delineated in approaching tasks, addressing hardware, support systems, and the technologies needed to get something done. The designer brings in the art.* » Ragan poursuit son explication avec la métaphore suivante: «*Think of an interior designer. He isn't the one doing the building; he tells you where he thinks the lighting should go and things should be arranged. He doesn't build the furniture. The technologist says "You want a chair; I'll build you a chair. The designer is the one who has to think about placing it."*» DeBlois (2006, page 13).

édition (mars 2001) nettement remaniée et enrichie. Ce faisant, le IBSTPI a justifié et légitimé le statut professionnel du designer pédagogique.

Dans le cadre de ses fonctions professionnelles, le designer pédagogique est généralement en contexte de travail collaboratif (Richey et al, 2001). Il est en relation avec un expert en contenu ou, de plus en plus, avec une équipe multidisciplinaire composée d'experts en contenu, d'experts en technologie, d'experts en pédagogie, de spécialistes des médias, etc. C'est la présence et l'apport de chacun des membres d'une telle équipe qui permet la conception d'environnements d'apprentissage en FAD de grande qualité. Bref, le designer pédagogique se trouve au cœur d'une importante mobilisation de ressources matérielles et humaines en vue de la production d'un système d'apprentissage.

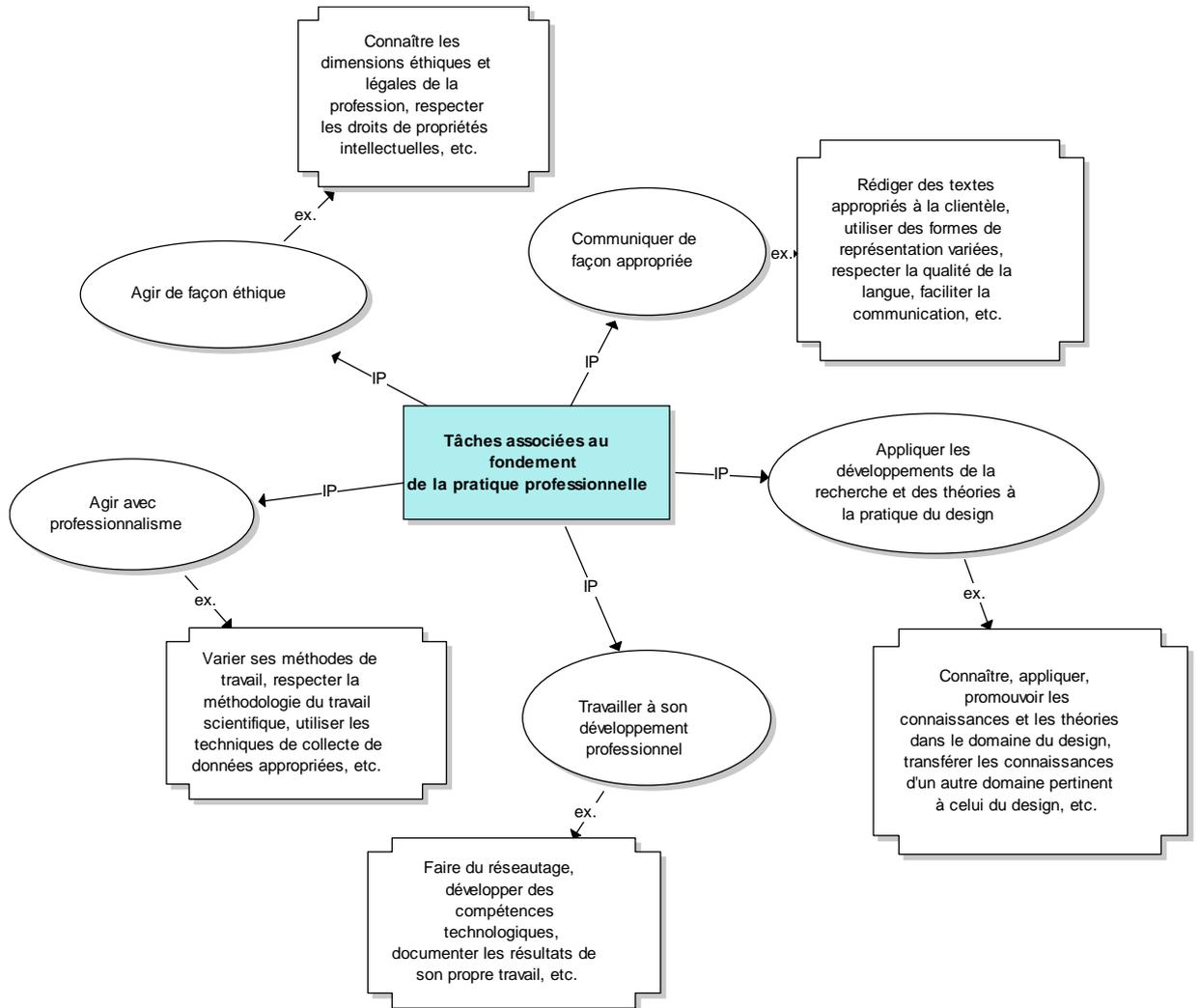
Mais en quoi consistent précisément les tâches propres au designer pédagogique? Elles sont nombreuses et varient nécessairement selon le milieu dans lequel évolue le designer pédagogique. Si plusieurs tâches sont considérées comme fondamentales à la pratique de la profession, certaines d'entre elles ne seront exécutées que par des designers pédagogiques expérimentés. Selon l'étude des besoins de la formation à construire, certaines tâches seront effectuées et d'autres non. Ainsi, en respectant les quatre catégories établies par le *International Board of Standards for Training, Performance and Instruction* et présentées précédemment sur le schéma de la figure 1.2, il existe des

- tâches associées aux fondements de la pratique professionnelle;
- tâches associées à la planification et à l'analyse;
- tâches associées au design et au développement;
- tâches associées à l'implantation et la gestion.

Il est possible de détailler les tâches propres au designer pédagogique de la façon illustrée dans les figures 1.9, 1.10, 1.11 et 1.12⁴⁸.

⁴⁸ Schémas préparés à l'aide du logiciel Mot Plus. Le lien typé IP signifie Intran/Produit (grammaire Mot). Données tirées de Richey et al (2001), traduites et adaptées par Sylvie Bilodeau (2009). Ces schémas ne contiennent pas l'ensemble des tâches répertoriées par le IBSTPI, non plus qu'ils ne distinguent entre celles qui s'adressent à des designers novices ou expérimentés. Le lecteur qui désire en savoir plus à ce sujet est

Figure1.9 : Les tâches associées aux fondements de la pratique professionnelle



invité à consulter l’ouvrage de Richey et al, *Instructional Design Competencies. The standards.* (2001). Notice complète en fin de travail.

Figure 1.10 Les tâches associées à la planification et à l'analyse

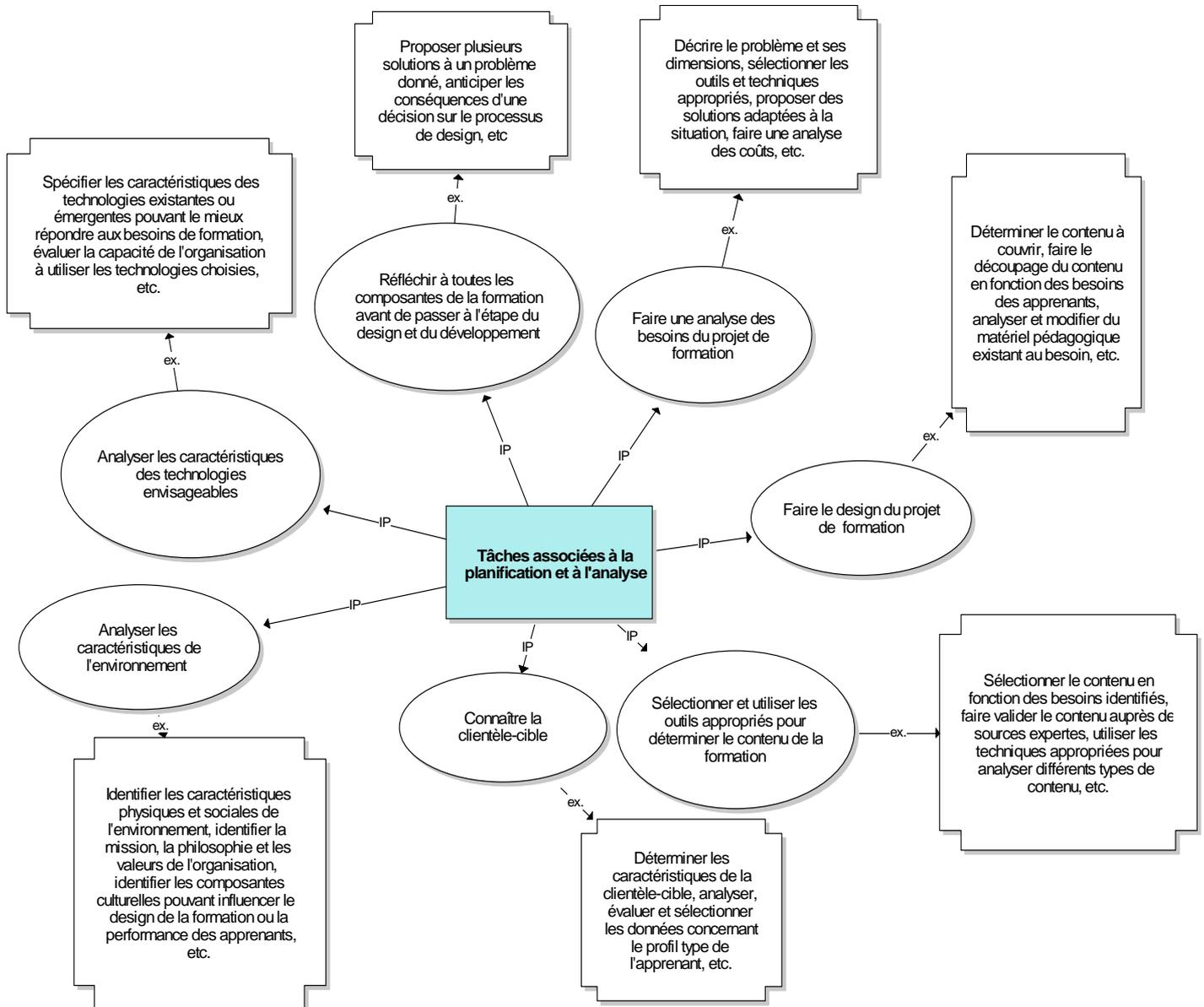


Figure 1.11 Les tâches associées au design et au développement

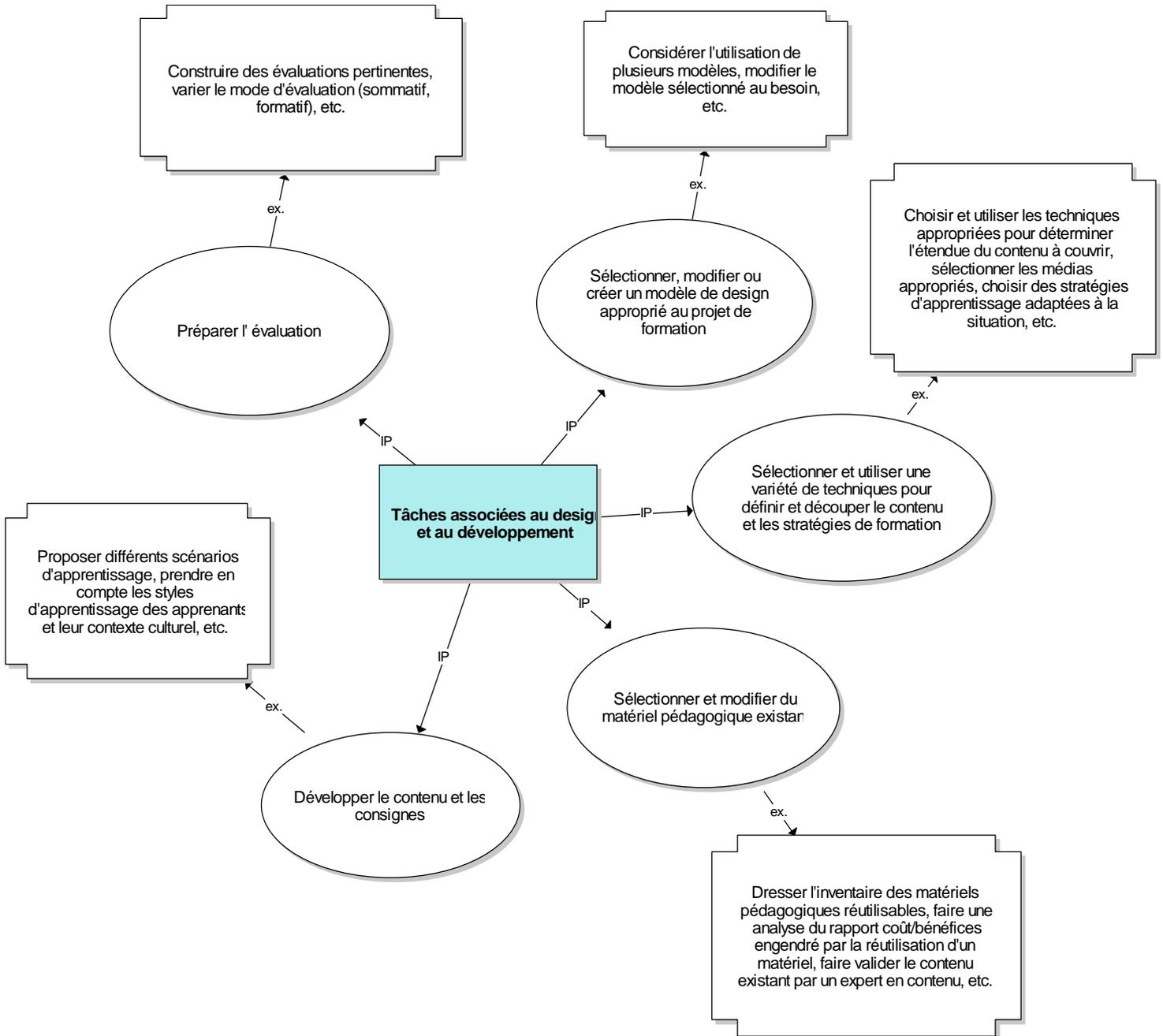
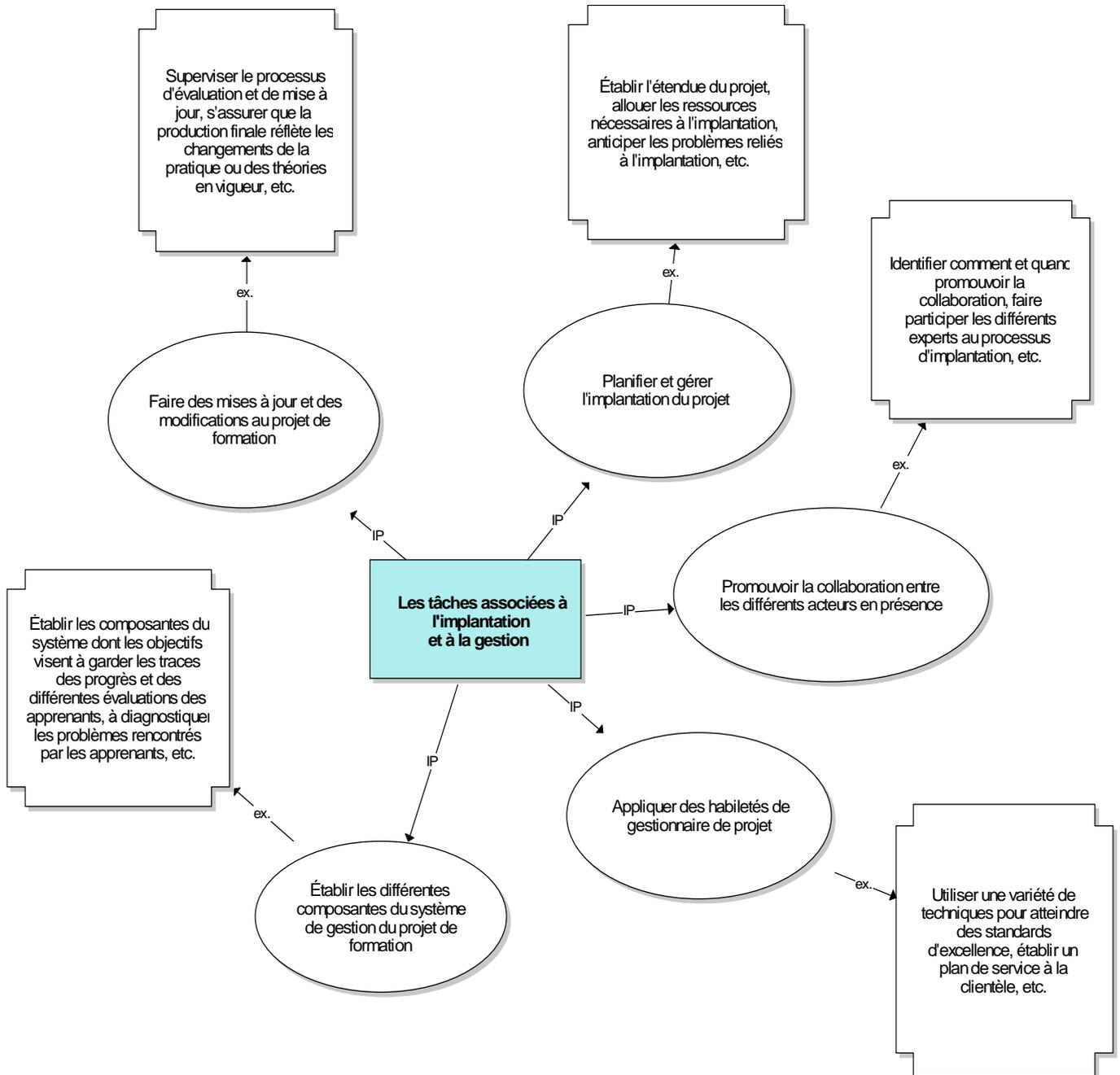


Figure 1.12 Les tâches associées à l'implantation et à la gestion



Compte tenu des exigences professionnelles rattachées à l'exercice de sa profession, et d'autant plus que de nombreuses tâches s'exécutent dans un contexte collaboratif, on peut comprendre l'importance pour le designer de développer ses compétences personnelles et professionnelles ainsi que ses aptitudes à travailler en équipe. Pour s'acquitter de cette responsabilité, le designer peut travailler à son développement professionnel en étant engagé dans un processus de formation continue dans le but de perfectionner ses propres compétences. Dans le prochain chapitre portant sur le cadre conceptuel de cette recherche, nous aborderons plus en détail la question des compétences du designer pédagogique.

1.2.3. Le développement professionnel

Avant même de parler de son développement, il est utile de préciser ce que nous entendons par la pratique professionnelle. Le Boterf⁴⁹ définit le concept de pratique professionnelle par « *un déroulé d'actions et de décisions mises en œuvre par un sujet pour gérer une situation : réaliser une activité prescrite, faire face à un événement, réaliser un projet, résoudre un problème.* » Ainsi, il s'agit ici d'un ensemble d'actions qui, articulées l'une par rapport à l'autre, constituent le cœur de l'agir professionnel d'un individu. Nous nous intéressons plus spécifiquement au développement et au perfectionnement de ce déroulé d'actions.

Développement professionnel
aussi appelé
Apprentissage continu
Croissance professionnelle
Développement de carrière
Évolution professionnelle
Formation continue
Perfectionnement
Professionalisation

1.2.3.1 Une approche au développement professionnel

Uwamariya et Mukamurera⁵⁰ (2005) soulignent le caractère polysémique du concept même du développement professionnel (voir l'encadré), en insistant sur le fait que « *les conceptions et les théories en présence sont tellement diversifiées qu'il est difficile de dégager une orientation unifiée.* » Suite à leur recension des écrits scientifiques sur le sujet, Uwamariya et Mukamurera (2005) établissent tout de même la présence de deux grandes visions du développement professionnel :

⁴⁹ Citation : Le Boterf, (2008, page 53).

⁵⁰ Il est à noter qu'Uwamariya et Mukamurera se sont spécifiquement intéressées à la problématique du développement professionnel chez les enseignants. Citation : Uwamariya et Mukamurera (2005, page 133).

1) Une vision développementale (inspirée de Jean Piaget) qui repose sur la succession de stades que traverse une personne de la naissance à la fin de sa carrière (la retraite). À chacun de ces stades correspondent des choix, des prises de position, des remises en question, des jugements, des changements de comportement durant lesquels la vie personnelle et la vie professionnelle sont prises en compte.

2) Une vision professionnalisante qui suppose « *l'accès à la capacité de résoudre des problèmes complexes et variés par ses propres moyens, dans le cadre d'objectifs généraux et d'une éthique, sans être tenu de suivre des procédures détaillées conçues par d'autres.* »⁵¹.

La présente recherche embrasse cette vision professionnalisante car elle s'accorde avec celle de l'auteure qui croit qu'une personne sur le marché du travail peut, par ses propres moyens, avoir accès à la capacité de résoudre des problèmes complexes et variés en vue de son propre développement. Comme nous l'avons vu précédemment, le marché du travail d'aujourd'hui est caractérisé par le renouvellement rapide de la connaissance, l'explosion des technologies éducatives, le développement sur mesure de compétences spécialisées, la mondialisation et la globalisation. Tous ces éléments renforcent le caractère proactif que devrait adopter un professionnel à l'égard du développement de sa carrière. Dans cette optique, nous croyons donc qu'un développement autogéré est à la fois significatif, efficace et porteur de sens pour celui ou celle qui s'y engage (voir l'encadré).

À cet égard, Le Boterf (2008) mentionne le rôle actif que doit jouer le professionnel qui désire s'insérer et se positionner sur le marché du travail tout en se développant dans le but de devenir un « acteur d'innovation et de progrès » dans son domaine. Perrenoud (1994) souligne la nécessité d'autonomie et de responsabilité du professionnel dans l'exercice de ses fonctions. Pour sa part, Bouchard (1995) insiste sur l'importance de maîtriser des savoirs

À propos de l'autonomie du professionnel

À l'inverse du développement professionnel, il est également intéressant de souligner que, selon Alain Marchand du GRASP (Groupe de recherche sur les aspects sociaux de la santé et de la prévention), le manque de contrôle du professionnel sur la gestion de son temps et de sa charge de travail est l'un des facteurs déterminants menant à un épuisement professionnel.

Source : Tel que cité par Fabienne Cabado dans l'article *Âme sous stress, corps en détresse*, dans Découvrir. La revue de la recherche de L'ACFAS, volume 39, numéro 3, mai-juin 2009.

⁵¹ Citation de Uwamariya et Mukamurera (2005, page 140) qui s'inspirent des propos de Perrenoud (1994).

de haut niveau pour suivre la vague des changements tout en suggérant que, « *dans cette perspective, le développement professionnel autodidactique mérite tout au moins notre attention.* »⁵²

Mais lorsque l'on parle de développement personnel dans un cadre professionnel, de quoi s'agit-il exactement? Dans ce domaine, certains auteurs associés au monde de l'éducation ou de l'entreprise s'intéressent au développement du charisme, du leadership ou encore des capacités de gestion du professionnel (Gendron et al, 2009, Rodach 2008, 2007, Mingasson 2002). Selon Rodach, il est en effet impératif de développer ces facettes de sa vie professionnelle à cause, entre autres, du rapport au temps que bouleversent les technologies de communication et du fait que « *le temps est aujourd'hui inscrit non pas dans la continuité, mais dans l'instantanéité* »⁵³. Cependant, peu importe les facettes sur lesquelles elle s'attarde, la littérature sur le sujet du développement professionnel abonde sur un point : les compétences du professionnel. En effet, la gérance des compétences humaines au sein d'un milieu de travail est un domaine qui préoccupe de plus en plus et l'on remarque d'ailleurs que les sciences de la gestion s'y intéressent, notamment en termes d'avantages compétitifs au sein d'une entreprise.

Dans un tel contexte, une question s'impose : qu'est-ce qu'un professionnel compétent ? Guy Le Boterf (2008) affirme qu'« *un professionnel compétent à qui on peut faire confiance est une personne qui non seulement possède des compétences ou des ressources, mais sait agir avec compétence dans des situations variées et souvent inédites.* »⁵⁴. Ainsi, la maîtrise des connaissances disciplinaires associées à une profession n'est pas tout. Un designer pédagogique compétent doit, non seulement posséder un portefeuille⁵⁵ de connaissances et de compétences (techniques, sociales, intellectuelles, comportementales) ainsi qu'une culture générale et professionnelle mais, en plus, il doit savoir quand et comment mobiliser toutes ces ressources dans l'exercice de ses fonctions. La présence des compétences est au cœur de l'agir professionnel et la capacité de gérer

⁵² Citation : Bouchard (1995, page 191).

⁵³ Citation : Rodach (2007, page 55).

⁵⁴ Citation : Le Boterf (2008, page 4).

⁵⁵ L'expression « portefeuille de connaissances et compétences » est tirée d'un article de Guy Le Boterf (2008).

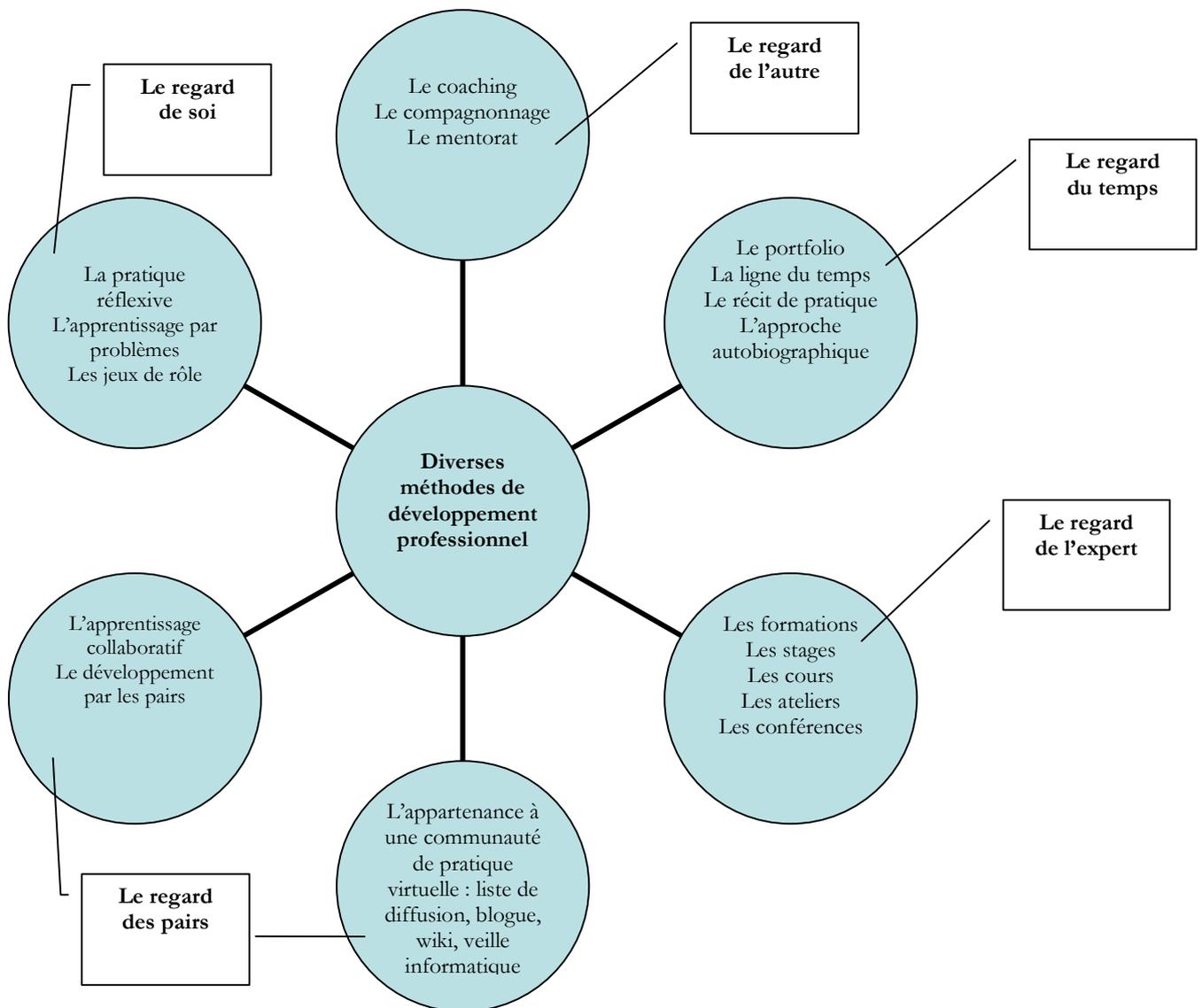
ces compétences est essentielle. Toujours selon Le Boterf (2008), ce sont les exigences associées à l'exécution du travail qui façonnent le type de savoirs requis. Par exemple, dans un environnement très structuré comme celui d'une usine, être compétent peut signifier savoir accomplir ou exécuter une tâche précise. Dans un environnement plus ouvert, comme une salle de classe, être compétent peut signifier savoir agir et réagir (ex. prendre une initiative ou une décision, gérer un conflit). Cela dit, on peut conclure que la complexité des tâches exécutées par le designer pédagogique (voir les figures 1.9 à 1.12) le classe dans un environnement ouvert nécessitant la mise en œuvre de compétences de haut niveau.

1.2.3.2 Les méthodes de développement professionnel

Quelles sont les méthodes qui s'offrent à celle ou celui qui désire, dans un souci de développement professionnel, apprendre à perfectionner sa capacité à gérer ses compétences? De nombreuses lectures faites sur le sujet nous permettent de conclure que les méthodes de développement professionnel sont variées. Cependant, il ne semble pas exister de classification faisant consensus. Le regroupement des méthodes⁵⁶ présenté à la figure 1.13 a été fait par l'auteure de la présente recherche. Le critère choisi pour le regroupement repose sur le type de regard proposé pour perfectionner le geste professionnel. Est-ce celui de l'autre sur soi (ex. mentorat)? Celui du temps qui passe et des expériences sources d'apprentissage (ex. approche biographique)? Celui de l'expert, détenteur de la connaissance (ex. conférence)? Celui des pairs (ex. communauté de pratique)? Ou encore celui de soi sur soi, c'est-à-dire son propre regard évaluateur sur la situation (ex. pratique réflexive)?

⁵⁶ Schéma préparé par Sylvie Bilodeau (2009). Ce schéma n'est pas exhaustif et regroupe de façon non scientifique plusieurs méthodes mentionnées par différents auteurs lors de l'étude de la littérature sur le sujet. De plus, ces méthodes ne sont pas cloisonnées et certaines auraient pu être classifiées d'une autre façon, comme l'approche biographique qui pourrait très bien se retrouver dans la catégorie *Regard de soi*.

Figure 1.13 Les méthodes de développement professionnel



Chacune de ces méthodes possède ses chercheurs, ses auteurs et ses adeptes. Plusieurs d'entre elles sont mises en œuvre dans différents secteurs du monde de l'entreprise ou de l'éducation et contribuent effectivement au développement du professionnel. Quelques-unes s'actualisent dans un contexte d'autoformation, notamment la pratique réflexive (Tremblay 2003, Carré 2001). C'est tout particulièrement ce qui nous intéresse car nous croyons que l'autoformation peut contribuer avec efficacité au développement des compétences. Pourquoi? Parce que l'autoformation exige au départ les capacités de

pouvoir réfléchir sur soi, travailler de façon autonome, déterminer ses propres objectifs de formation et de développement ainsi que trouver les supports et les ressources pour les atteindre. La présence et la croissance de telles capacités chez le professionnel est un atout majeur dans son processus de développement.

1.2.3.3 L'autoformation : une façon d'aborder le développement professionnel

Qu'est-ce qui caractérise l'autoformation? Disons tout de suite que l'autoformation est souvent difficile à cerner parce que les recherches à son sujet portent sur plusieurs facettes (voir l'encadré) et parce qu'elle entretient des rapports étroits avec d'autres domaines de connaissances tels que la formation à distance, l'individualisation (moyen pédagogique utilisé en pédagogie différenciée) ou encore l'apprentissage par expérience (Tremblay, 2003). Elle emprunte à ces domaines, les rejoint sur plusieurs points mais s'en distingue tout de même par ses attributs. Depuis les dernières décennies, de nombreux chercheurs, tels Nicole-Anne Tremblay, Roland Foucher, Huey B. Long ou Philippe Carré, se sont intéressés à l'autoformation dans le but de la nommer, la définir et la distinguer des autres pratiques de formation présentes dans le domaine de l'éducation, à savoir l'information, la formation et l'autodidaxie. Grâce aux travaux de ces chercheurs, des instruments de mesure et des modèles théoriques ont été développés afin de caractériser les composantes de ces différentes approches à l'apprentissage.

À propos des sujets de recherche et de publication sur l'autoformation

Les chercheurs et les auteurs qui s'intéressent à l'autoformation se questionnent :

Quelle est la nature de l'action autoformatrice?

Quels sont les facteurs qui influencent les politiques et les pratiques organisationnelles concernant l'autoformation?

Quels sont les moyens et les différentes pratiques d'autoformation?

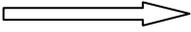
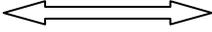
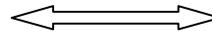
Source : Foucher 2000

La distinction entre chacune de ces formes d'apprentissage est, en partie, associée au type de relation qui se développe entre le formateur et l'apprenant : qui est responsable de l'apprentissage; quel est le degré d'autonomie ou de contrôle accordé à l'apprenant dans ses apprentissages ? Le tableau 1.5⁵⁷ propose de courtes définitions et de petits schémas qui facilitent la compréhension et aident à distinguer l'autoformation des autres formes

⁵⁷ Données tirées de Tremblay (2003, page 264) et adaptées par Sylvie Bilodeau (2009).

énumérées (information, formation et autodidaxie), en identifiant le type de relation qui se tisse du formateur à l'apprenant, de l'apprenant au formateur et de l'apprenant à lui-même.

Tableau 1.5 La distinction entre information, formation, autoformation et autodidaxie

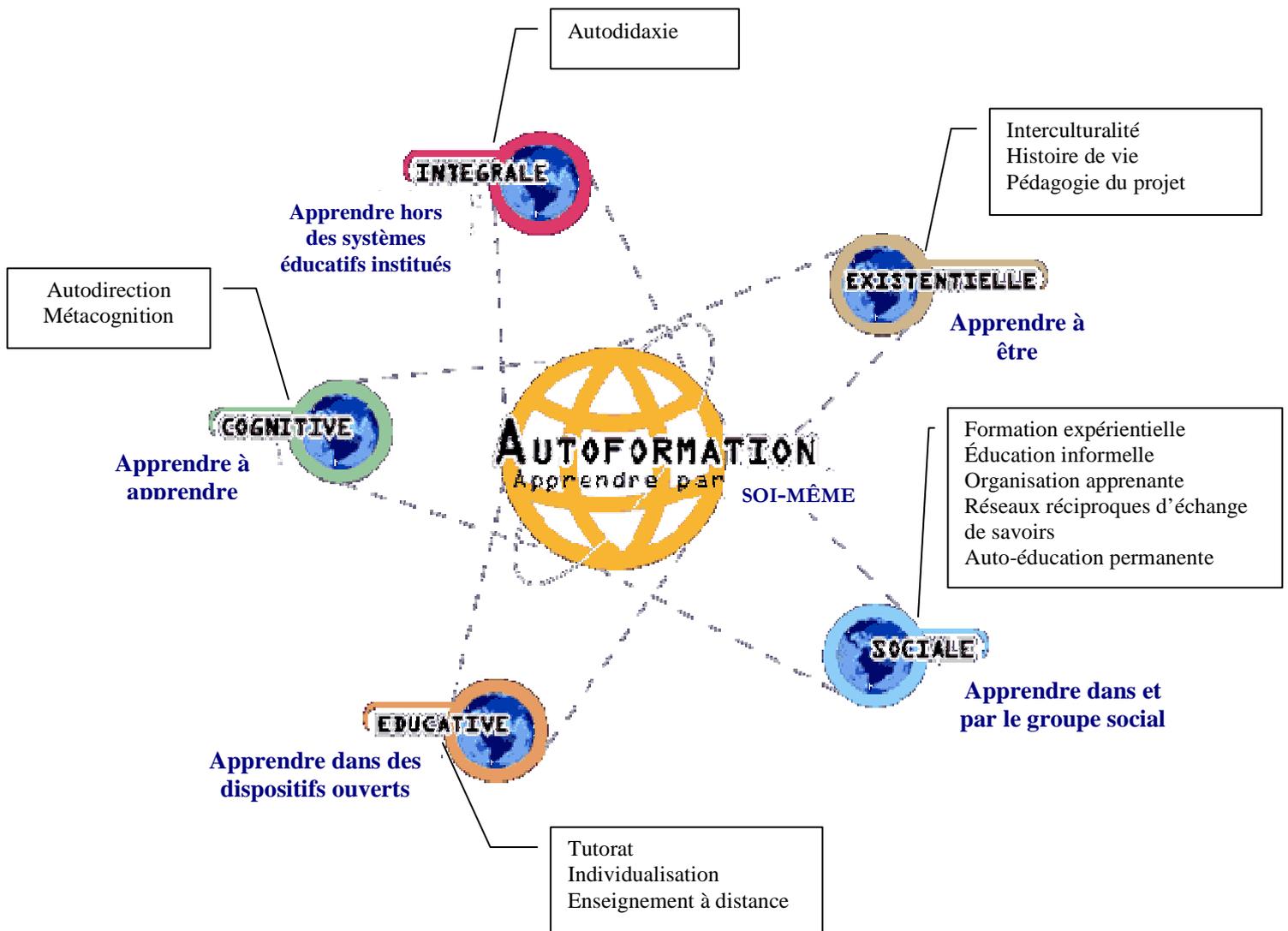
CONCEPT ET DESCRIPTION	TYPE DE RELATION ET SCHÉMA
<p align="center">Information</p> <p>Message, nouvelle, renseignement que l'on communique à une personne pour la mettre au courant d'un événement, lui rendre intelligible une situation complexe ou lui permettre d'agir.</p>	<p align="center">Relation unidirectionnelle</p> <p>Du formateur à l'apprenant.</p> <p>Formateur  Apprenant</p>
<p align="center">Formation</p> <p>Ensemble des activités ou moyens didactiques utilisés en vue d'acquérir les savoirs nécessaires à l'exercice d'une tâche ou d'un emploi.</p>	<p align="center">Relation bidirectionnelle</p> <p>Du formateur à l'apprenant et de l'apprenant au formateur.</p> <p>Formateur  Apprenant</p>
<p align="center">Autoformation</p> <p>Situation pendant laquelle l'individu est responsable de l'une ou l'autre dimension d'une activité de formation : contenu, objectifs, démarche, ressources, rythme.</p>	<p align="center">Relation multidirectionnelle</p> <p>Du formateur à l'apprenant, de l'apprenant au formateur et de l'apprenant à lui-même.</p> <p>Formateur  Apprenant </p>
<p align="center">Autodidaxie</p> <p>Situation d'apprentissage au cours de laquelle l'apprenant est responsable de toutes les dimensions de son activité éducative ou de formation.</p>	<p align="center">Relation autodirectionnell</p> <p>De l'apprenant à lui-même.</p> <p>Apprenant </p>

Pour sa part, la chercheuse québécoise, Nicole-Anne Tremblay (2003) s'est particulièrement appliquée à clarifier le concept d'autoformation popularisé vers la fin des années soixante, notamment grâce aux travaux du chercheur canadien Allen Tough portant sur l'étude de l'apprentissage à l'âge adulte et les projets d'apprentissage autoplanifiés. Pour ce faire, elle a recensé et comparé les travaux de différents auteurs européens ou nord-américains⁵⁸. De l'analyse de ces travaux, elle retire que si les courants conceptuels américain et européen de l'autoformation sont différents quant à leur approche, ils sont tout de même complémentaires.

En effet, du côté américain, les auteurs insistent particulièrement sur la place de l'individu dans la direction de son apprentissage en termes, notamment de motivation et de contrôle : la motivation de l'apprenant à se développer et le contrôle qu'il exerce sur ses apprentissages. Du côté européen, on insiste, entre autres, sur la facette sociologique de l'autoformation en la situant dans le contexte beaucoup plus large de la société et de l'univers du travail. À cet égard, Philippe Carré (2001) qui définit étymologiquement l'autoformation comme un processus d'apprentissage autonome (par soi-même), propose un outil regroupant les composantes de l'autoformation : la galaxie de l'autoformation. Cet outil, illustré à la figure 1.14, vise à regrouper les facettes à prendre en compte lors de l'étude de l'autoformation comme forme d'apprentissage. On peut y apercevoir d'un coup d'œil le contexte européen très large dans lequel s'inscrit l'autoformation.

⁵⁸ Des auteurs tels que Paul Paul Lengrand sur l'éducation permanente et la prise en main de ses destinées par l'apprenant lui-même; Joffre Dumazedier sur une sociologie de l'autoformation permanente, à tous les âges de la vie et en toutes circonstances; Bertrand Schwartz sur l'éducation permanente et, entre autres, l'autoformation assistée; Malcolm Knowles sur une théorie de l'andragogie qui repose sur quatre postulats et le contrat d'apprentissage; Gaston Pineau sur l'autoformation et la construction de soi; Benigno Cacérés sur l'autodidaxie compensatoire et la légitimité du savoir autodidacte; Lucy Guglielmino sur la mesure de l'autodirection et la création d'un instrument de mesure.

Figure 1.14 La galaxie de l'autoformation⁵⁹ de Philippe Carré

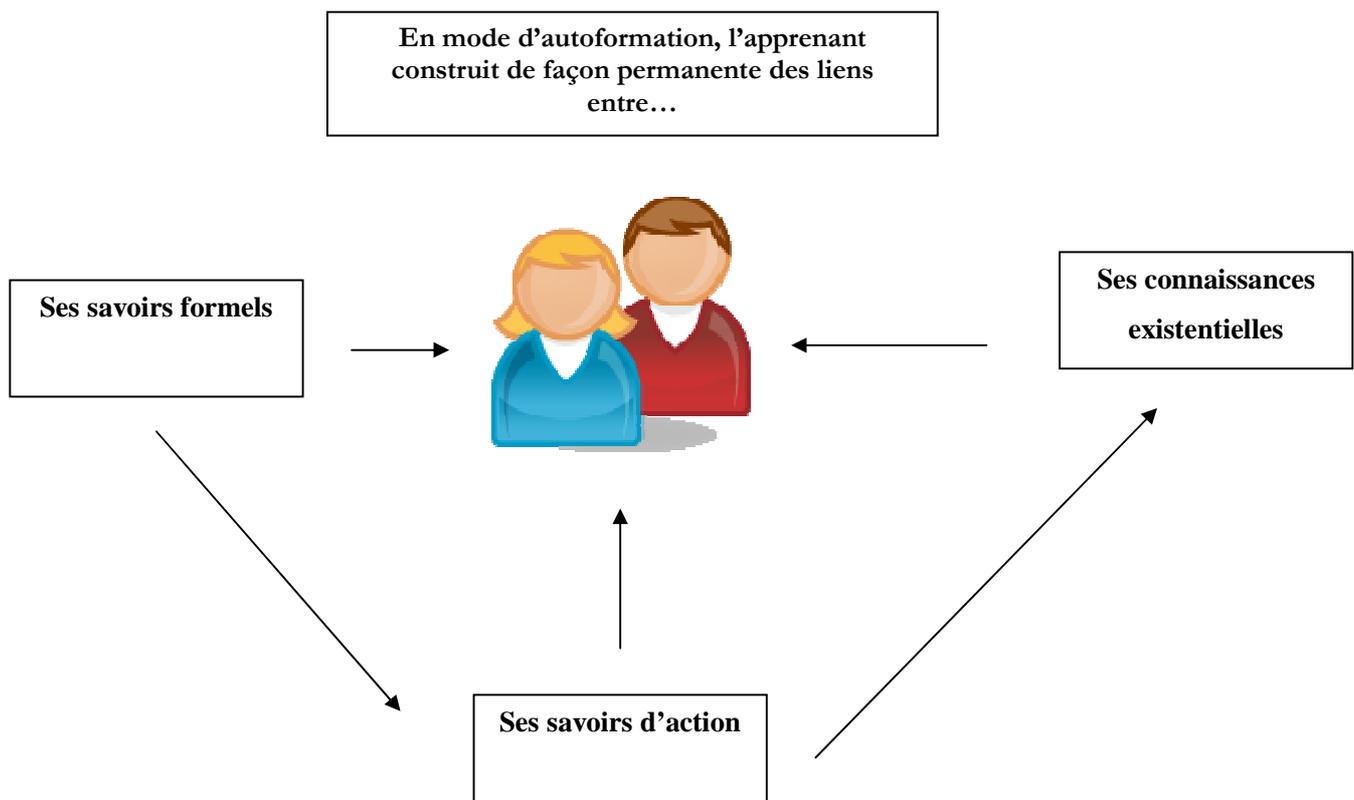


Source : Université de Nantes

⁵⁹ Illustration et description disponibles sur le site : <http://www.fc.univ-nantes.fr/PAGES/autoformation>.

En mode d'autoformation, l'accent est mis sur le sens que revêt l'apprentissage pour l'apprenant en vue d'une construction de soi-même, Pineau (1983) parle même d'une production de sa propre vie. Selon Galvani (2007), « [...] l'appropriation par le sujet de son pouvoir de formation est une construction permanente de liens entre des savoirs formels, des savoirs d'action et des connaissances existentielles. L'autoformation apparaît comme une alternance de formations expérientielles non formelles et de formations formelles qui permettent de construire des savoirs à partir de la réflexivité sur l'expérience (Pineau, 1999). L'autoformation exprime l'action de mise en forme et de mise en sens personnelle qui articule différentes sources de formation : l'existence, l'expérience pratique et les connaissances offertes dans l'environnement social. Il s'agit d'un processus vital et permanent de production d'une forme personnelle, cohérente et sensée de l'existence. »⁶⁰

Figure 1.15 L'autoformation, une construction permanente de liens⁶¹



⁶⁰ Citation : Galvani (2007, page 2)

⁶¹ Schéma inspiré par les propos de Pascal Galvani (2007) sur l'autoformation. Préparé par Sylvie Bilodeau (2009).

Pourquoi choisir de travailler au développement des ses compétences professionnelles en mode d'autoformation? Les raisons sont nombreuses et varient en fonction des besoins exprimés. Tremblay (2003) souligne qu'en mode d'autoformation «*la plus grande motivation d'une personne est d'acquérir des connaissances (savoir) et des habiletés (savoir-faire) ou de procéder à un changement durable en soi-même (savoir-être)*». ⁶² La maturité qui s'installe à l'âge adulte⁶³ peut également expliquer l'intérêt de certains individus envers l'autoformation. Pour sa part, Bouchard (1995) souligne que «*le projet autodidactique est avant tout issu de la détermination de l'autodidacte à l'égard de sa propre démarche d'apprentissage. Les raisons pour lesquelles un individu s'engage dans un projet autodidactique sont intimement liées à la réalité mouvante et fluide de l'expérience humaine, qui ne saurait être réduite à une ni plusieurs explications causales. Dans cette perspective, les perceptions que les autodidactes ont d'eux-mêmes, de leur démarche et de leur milieu sont les seuls véritables déterminants de l'autodidaxie.*» ⁶⁴ Pour d'autres, les considérations sont plus pratiques : l'autoformation s'avère le chemin le plus rapide vers l'atteinte des objectifs déterminés. «*Dans ce contexte, la reconnaissance institutionnelle des compétences professionnelles pourrait revêtir une importance secondaire par rapport à la reconnaissance professionnelle de ces mêmes compétences, sans égard pour les modes d'apprentissage utilisés.*» ⁶⁵

Comme nous nous intéressons plus spécifiquement à l'autoformation dans une démarche de développement professionnel « sur mesure », les propos de Roland Faucher (2000) sur l'autoformation s'avèrent particulièrement à propos, d'autant plus qu'il les applique au contexte du travail : «*Basée sur la responsabilité de l'individu face à sa propre formation, l'autoformation est une démarche qui requiert certaines dispositions et qui est influencée par la capacité de réfléchir sur soi. Cette démarche consiste à prendre des initiatives vis-à-vis de sa propre formation, à exprimer une orientation à ses apprentissages, et à gérer ces derniers en exerçant un contrôle sur leur déroulement. Elle*

⁶² Citation : Tremblay (2003, page 80).

⁶³ Idée de Holmerg (1984) citée par Bouchard (1995, page 54).

⁶⁴ Citation : Bouchard 1995, page 78) Il s'agit ici d'autodidaxie, dans le sens où l'individu est responsable de toutes les dimensions de son projet de développement.

⁶⁵ Citation : Bouchard (1995, page 24).

*peut se réaliser de diverses façons et exige une capacité de tirer profit de moyens laissant une marge d'autonomie dans l'apprentissage. »*⁶⁶

Existe-t-il des moyens ou des méthodes pour apprendre à réfléchir sur soi, sur ses propres compétences ou expériences, et, par extension, réfléchir à sa propre formation en vue de travailler au développement de ses compétences professionnelles? Oui. La pratique réflexive est l'une de ces méthodes. Avant même l'émergence du questionnement sur l'autoformation dont fait état la littérature depuis les trois dernières décennies, des chercheurs s'intéressaient à explorer ce domaine de connaissance dans une perspective de développement professionnel. Nous pensons en particulier à Donald Schön et à Philippe Perrenoud, des chercheurs qui ont grandement contribué, de par leurs travaux sur le terrain, à définir les paramètres de la pratique réflexive comme source de développement professionnel. Dans le prochain chapitre portant sur le cadre conceptuel de cette recherche, nous examinerons plus en détail la pratique réflexive comme méthode d'autoformation à privilégier dans un contexte de développement professionnel.

Pour résumer, nous croyons que :

- il est de la responsabilité du professionnel (en l'occurrence le designer pédagogique) de travailler à son propre développement;
- le professionnel doit avoir accès à la capacité et aux moyens de travailler à son développement professionnel;
- le développement autogéré (en mode d'autoformation) est un moyen de travailler au développement de ses compétences professionnelles;
- la pratique réflexive est une méthode d'autoformation à privilégier.

⁶⁶ Citation : Foucher (2000, page 41).

1.3 LA PRÉSENTATION DES DÉFINITIONS

Afin de faciliter le repérage du lecteur et sa compréhension des concepts présentés dans les trois domaines de connaissances abordés tout le long de cette recherche, nous regroupons ci-après les principales définitions.

1.3.1 La formation à distance

Précisons encore une fois que ce n'est pas une tâche facile de définir la formation à distance. Comme nous avons pu le constater tout le long du chapitre 1, et comme le précisent Deschênes et al (1996), plusieurs définitions coexistent car chacune incarne une conception de l'apprentissage mettant l'accent sur une facette au profit d'une autre.

1.3.1.1 Qu'est-ce que la formation à distance?

Cependant, aux fins de ce travail, nous définissons la formation à distance comme « *une pratique éducative privilégiant une démarche d'apprentissage qui rapproche le savoir de l'apprenant. L'apprentissage est ici considéré comme une interaction entre un apprenant et un objet (Deschênes et Lebel, 1994; Not dans Tochon, 1992; Morf, 1994; Piaget, 1975 cité par Legendre-Bergeron, 1980) conduisant à une représentation mentale qui constitue un outil pour comprendre le monde (la réalité), s'y adapter ou le modifier en intervenant.* »⁶⁷

1.3.2 Le design pédagogique

1.3.2.1 Qu'est-ce que le design pédagogique?

Selon Henri, Teja, Lundgren, Ruelland, Maina, Basque, Cano (2007), le design pédagogique est un processus structuré d'organisation et de modélisation de divers types de connaissance (ex. objectifs, stratégies d'apprentissage, etc.) qui repose sur diverses théories d'apprentissage et dont l'objectif est « *d'assurer la qualité et l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage.* »⁶⁸

⁶⁷ Citation : Deschênes et al (1996, page 4).

⁶⁸ Citation : Henri, Teja, Lundgren, Ruelland, Maina, Basque, Cano (2007, page 2).

1.3.2.2 Qu'est-ce qu'un designer pédagogique?

Un designer pédagogique est un professionnel, généralement au sein d'une équipe pluridisciplinaire, qui a pour mandat d'appliquer une méthode de design à la conception de cours en formation à distance (Richey et al, 2001).

1.3.3 Le développement professionnel

1.3.3.1 Qu'est-ce qu'une pratique professionnelle?

Selon LeBoterf (2008), une pratique professionnelle est « *un déroulé d'actions et de décisions mises en œuvre par un sujet pour gérer une situation : réaliser une activité prescrite, faire face à un événement, réaliser un projet, résoudre un problème.* »⁶⁹

1.3.3.2 Qu'est-ce qu'une compétence?

Selon Legendre (2005), une compétence est « *la capacité à mobiliser un ensemble intégré de connaissances, d'habiletés et d'attitudes en vue d'accomplir une opération, d'exécuter un mouvement, de pratiquer une activité, d'exercer une fonction, de s'acquitter d'une tâche ou de réaliser un travail à un niveau de performance prédéterminé en fonction d'attentes fixées et de résultats désirés ou en vue de l'accès à des études supérieures.* »⁷⁰

1.3.3.3 Qu'est-ce qu'une compétence professionnelle?

Selon Le Boterf (2008), la compétence professionnelle est au cœur de l'agir professionnel et est généralement acquise (mais non pas exclusivement) dans l'exercice d'une activité. Elle relève autant du savoir, que du savoir-faire et du savoir-être. Selon Legendre (2005), elle correspond à « *l'aptitude à exercer efficacement un métier, une fonction ou certaines tâches spécifiques, avec toutes les qualifications requises à cet effet.* »⁷¹

⁶⁹ Citation : LeBoterf (2008, page 53).

⁷⁰ Citation : Legendre (2005, page 248).

⁷¹ Citation : Legendre (2005, page 257).

1.3.3.4 Qu'est-ce qu'un professionnel compétent?

Selon Le Boterf (2008), un professionnel compétent à qui on peut faire confiance est une personne qui non seulement possède des compétences ou des ressources, mais sait agir avec compétence dans des situations variées et souvent inédites.

1.3.3.5 Qu'est-ce que l'autoformation?

L'autoformation est une approche reconnue au développement professionnel. Selon Tremblay (2003), c'est « *une situation éducative (pédagogique ou andragogique), scolaire ou extrascolaire, favorable à la réalisation d'un projet pendant lequel la plus grande motivation d'une personne est d'acquérir des connaissances (savoir) et des habiletés (savoir-faire) ou de procéder à un changement durable en soi-même (savoir-être). Pour ce faire, cette personne assume un contrôle prépondérant en regard d'une ou plusieurs dimensions de son projet : contenu, objectifs, ressources, démarche et évaluation.* »⁷²

1.3.3.6 Qu'est-ce que la pratique réflexive?

La pratique réflexive est une méthode de développement professionnel autogéré (issue de l'autoformation). Selon l'orientation que l'on donne à l'étude d'une pratique professionnelle, il existe plusieurs vocables correspondant à l'expression « pratique réflexive », chacun illustrant un aspect du processus de réflexion. Nous retenons ici une définition inspirée⁷³ des propos de Schön (1994). La pratique réflexive est une activité de recherche nommée science de l'agir professionnel⁷⁴ et qui prend sa source dans la réflexion *en cours* d'action et *sur* l'action⁷⁵. C'est une démarche systématique et rigoureuse par laquelle le professionnel (c'est-à-dire le praticien réflexif) expérimente de nouvelles interventions, recueille et analyse des données sur sa pratique, pour ensuite vérifier l'efficacité de ses actions.

⁷² Citation : Tremblay (2003, page 80).

⁷³ Définition proposée par Buteau, Garand-Rochette, Thibault, Tremblay (2009). Adaptation par Sylvie Bilodeau.

⁷⁴ Schön 1994, page 45.

⁷⁵ Traduction française de ce que Donald Schön appelle *reflection in action*.

1.4 LA QUESTION DE RECHERCHE

Cette recherche porte sur le développement professionnel du designer pédagogique en formation à distance. En accord avec les propos de Le Boterf (2008), nous croyons qu'il faut aller plus loin que le simple fait de posséder des compétences, il faut savoir mobiliser ses ressources personnelles pour agir avec compétence. Nous nous intéressons donc au type et la présence de compétences professionnelles chez le designer pédagogique, mais plus spécifiquement à leur actualisation et à leur développement grâce à la pratique réflexive (issue de l'autoformation), dans la mouvance actuelle des conditions et du contexte de travail du designer.

1.4.1 La formulation de la question de recherche

*Dans un domaine comme l'éducation où l'instrument principal d'intervention est le praticien à travers ses actions, ses gestes et ses discours, un enjeu de plus en plus fréquent de la recherche réside dans le perfectionnement du praticien : le développement de ses connaissances et de ses habiletés.*⁷⁶ Comme nous désirons comprendre les mécanismes et les outils mis en œuvre par les praticiens quant il s'agit de leur développement professionnel, nous tenterons de répondre à la question suivante :

**Comment la pratique réflexive
contribue-t-elle au développement autogéré
des compétences professionnelles
du designer pédagogique en formation à distance ?**

⁷⁶ Citation : van der Maren (1995, page 66).

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

CADRE CONCEPTUEL

Dans ce deuxième chapitre, nous définirons le cadre conceptuel dans lequel s'inscrit cette recherche. Nous présenterons plus en détails les approches pédagogiques utilisées par les designers pédagogiques qui œuvrent dans le domaine de la formation à distance. Nous insisterons sur l'approche socioconstructiviste qui constitue une avenue à explorer pour envisager un développement professionnel en mode d'autoformation. En effet, nous croyons que l'approche socioconstructiviste peut encadrer et justifier une démarche de développement professionnel centrée sur les besoins du professionnel.

Nous expliciterons davantage la question des compétences mises en œuvre dans l'agir professionnel. Pour ce faire, nous présenterons deux référentiels des compétences professionnelles du designer pédagogique tout en faisant ressortir celles qui lui permettent de travailler à son développement professionnel.

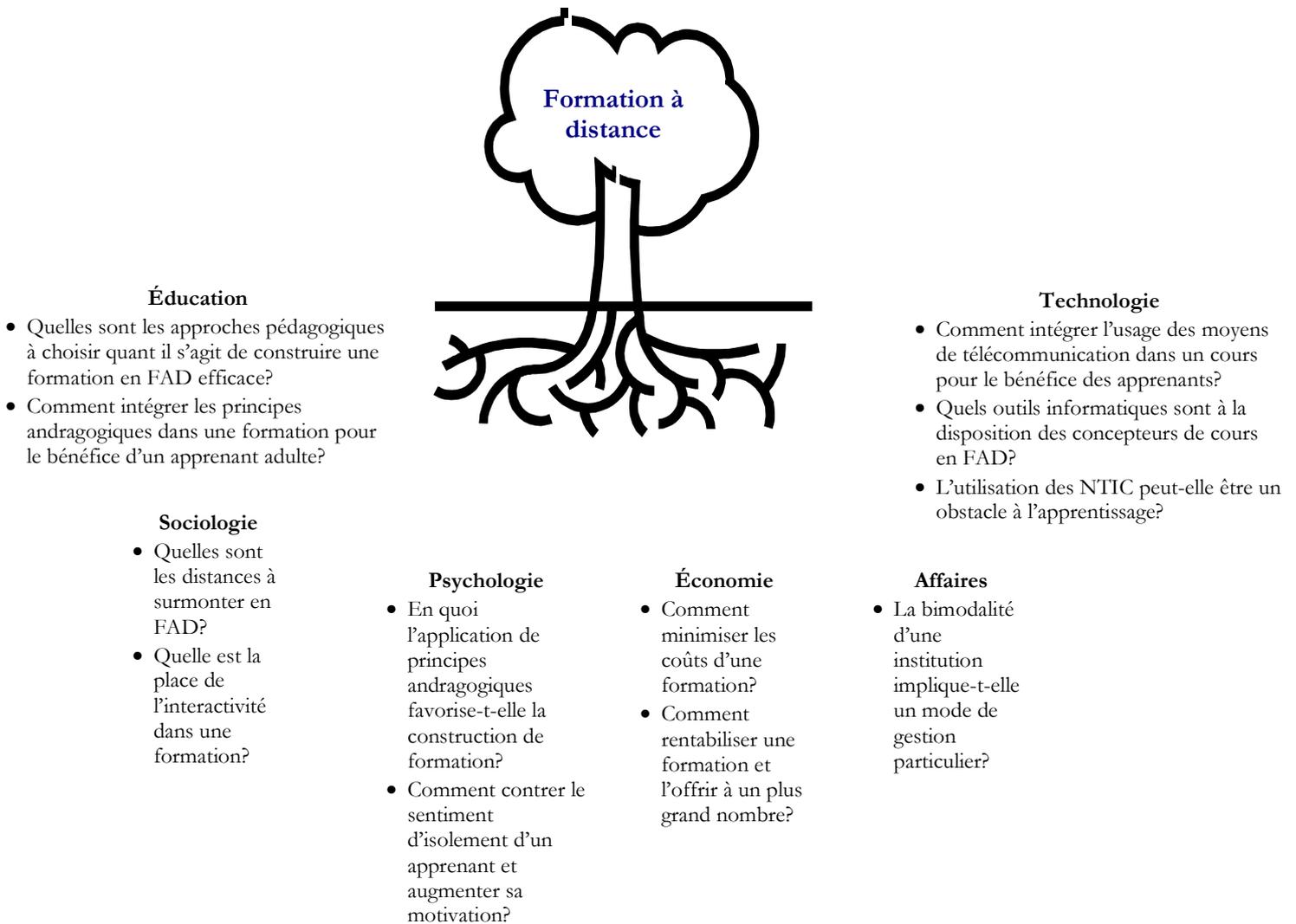
De plus, nous préciserons comment un adulte peut travailler à sa propre formation et actualiser son développement professionnel grâce à l'autoformation. Pour ce faire, nous présenterons plus en détails une méthode d'autoformation : la pratique réflexive.

2.1 LES APPROCHES PÉDAGOGIQUES EN FORMATION À DISTANCE

2.1.1 Introduction

Le fait que la FORMATION À DISTANCE elle-même puise dans un réservoir de connaissances issues de plusieurs champs de connaissances, tels ceux de l'éducation, de la psychologie, de la sociologie, de l'économie et des affaires, de la technologie, illustre sa polyvalence, son ouverture ainsi que sa capacité à étendre ses racines. En effet, la formation à distance explore ces différents domaines pour alimenter sa réflexion (voir la figure 2.1) dans le but d'assurer ses fondements, innover ses pratiques et garantir son expansion (Anderson, 2008).

Figure 2.1 La FAD et l'apport d'autres domaines de connaissances⁷⁷



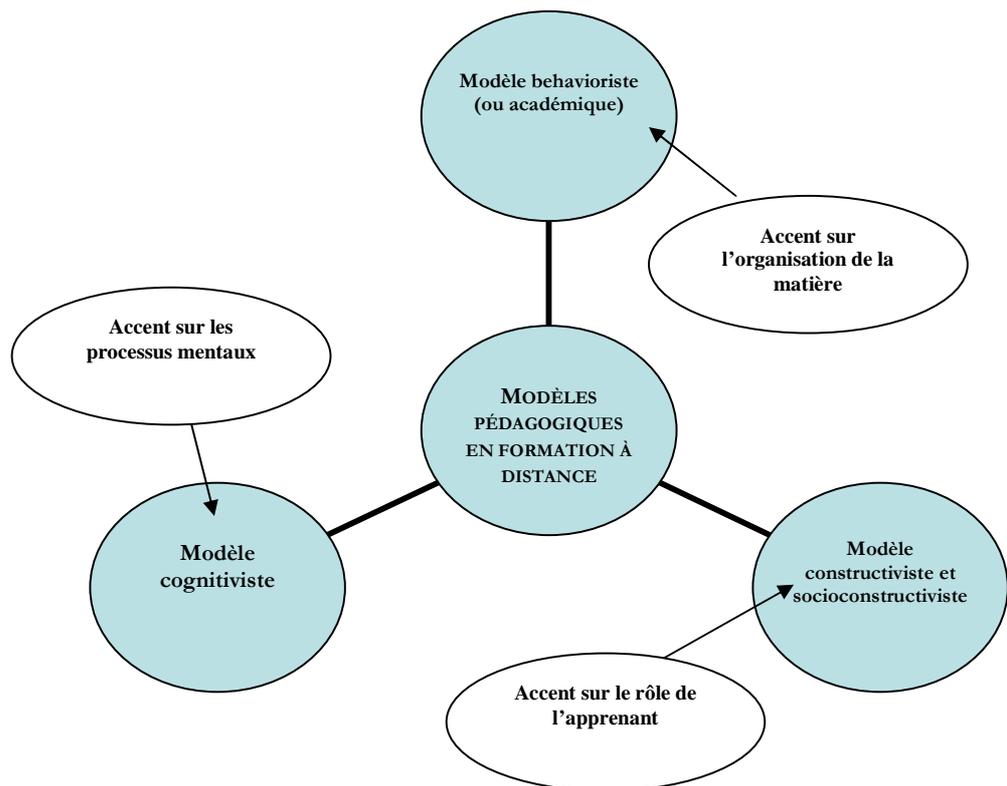
⁷⁷ Schéma préparé par Sylvie Bilodeau (2009) et inspiré des lectures faites tout le long de cette recherche.

C'est dans un esprit de renouvellement et d'innovation que de nombreux chercheurs s'intéressent, notamment, à la dimension pédagogique de la formation à distance. Dans le but de perfectionner les approches en FAD, ils ont élaboré des modèles inspirés de différentes approches pédagogiques.

2.1.2 Les différentes approches pédagogiques en formation à distance

Comme nous l'avons vu sur le schéma de la figure 1.4 (repris ci-dessous), il est possible de concevoir des systèmes d'apprentissage qui reposent sur l'un ou l'autre des principaux modèles pédagogiques en vigueur dans le monde de l'éducation, à savoir les modèles behavioriste, cognitiviste, constructiviste ou socioconstructiviste.

Figure 1.4 Les principaux modèles pédagogiques en FAD



Modèle behavioriste (ou académique) : Bertrand (1998) explique que, dans un tel modèle, « *la matière est de toute première importance. Elle est faite surtout d'informations et d'idées choisies à cause de leur valeur. L'objectif, clair et logiquement organisé de l'enseignement classique consiste à faire apprendre un contenu donné. La matière est présentée à l'étudiant dans cet ordre logique plutôt que dans un ordre qui tiendrait compte de l'intérêt et de l'implication de l'étudiant.* »⁷⁸ Les attentes à l'égard de l'apprenant sont clairement définies et il est parfaitement encadré dans toutes les étapes de son apprentissage. L'apprentissage est défini selon des comportements observables et prévisibles et non en fonction de la compréhension des mécanismes d'apprentissage de l'apprenant (voir figure 2.2).

Pionniers du behaviorisme
John Locke (1632-1704)
Yvan P. Pavlov (1849-1936)
Edward Lee Thomdike (1874-1949)
John B. Watson (1878-1959)
John P. Pavlov (1849-1936)
B.F. Skinner (1904-1990)
Albert Bendura (1925-...)
Source : Basque (1999)

Figure 2.2 Le behaviorisme s'intéresse au comportement de l'apprenant⁷⁹



Modèle cognitif : Que se passe-t-il dans la tête d'une personne qui apprend? De quelle façon s'y prend-t-elle pour résoudre des problèmes? Quels sont ses processus mentaux? Voilà le genre de questions qui intéressent les tenants du modèle cognitif et qui se répercutent dans leur façon de construire des systèmes d'apprentissage. En effet, le but recherché est de favoriser l'apprentissage de l'apprenant en lui permettant d'organiser la

⁷⁸ Citation : Bertrand (1998, page 227).

⁷⁹ Les figures 2.2, 2.3, 2.4 et 2.5, inspirées des données trouvées dans les tableaux de Basque (1999, pages 41 et 42), ont été préparées par Sylvie Bilodeau (2009).

nouvelle information de telle sorte qu'elle se rattache à celle déjà présente en lui. Philippe Perrenoud (2003) affirme que, dans un tel modèle, « *tout apprentissage passe par une activité mentale du sujet, une activité de réorganisation du système de schèmes et de connaissances existant. Sans cette activité, invisible mais intense, aucun élément nouveau ne peut être intégré* »⁸⁰. De plus, selon Page-Lamarque (2004), ce modèle repose également sur la métacognition, c'est-à-dire la reconnaissance des processus qui permettent la connaissance⁸¹, le conflit sociocognitif qui favorise la confrontation des raisonnements et la médiation qui vise à faciliter le processus de rapprochement entre l'apprenant et son apprentissage. Selon Basque (1999), « *pour les cognitivistes, l'apprentissage se définit non par des changements dans les comportements observables, mais par des changements dans les structures mentales – ou représentations internes – des individus.* »⁸²

Pionniers du cognitivisme

Wilhelm Wundt (1832-1920)
 Edward B. Titchener (1867-1927)
 Max Wertheimer (1880-1943)
 Frederick Charles Bartlett (1886-1969)

Source: Basque (1999)

Figure 2.3 Le cognitivisme s'intéresse à la façon dont l'apprenant traite l'information



⁸⁰ Citation : Perrenoud (2003, page 7).

⁸¹ Citation : Page-Lamarque (2004, page 45).

⁸² Citation : Basque (1999, page 14).

Modèle constructiviste : Dans un tel modèle, l'apprenant est au cœur de son apprentissage. Il est convié à la découverte du monde qui l'entoure dans sa globalité en étant un acteur actif et participatif à la construction de ses apprentissages, par le biais de ses propres découvertes ou par celles faites en interaction avec ses pairs ou son environnement. Apprendre devient un processus de création de sens chez l'apprenant et non plus seulement un exercice de transmission de connaissances (Henri, 2002). Par le moyen d'activités qui permettent la réactivation de ses connaissances, stimulent sa réflexion, encouragent sa recherche de solutions originales, l'incitent à parfaire ses connaissances, l'encouragent à apprendre de ses erreurs, l'aiguillonnent à confronter et négocier ses idées avec d'autres, etc., l'apprenant est guidé dans ses apprentissages plutôt que dirigé de façon directive et intentionnelle vers l'atteinte d'objectifs précis.

Pionniers du constructivisme

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)
 John Dewey (1859-1952)
 Jean Piaget (1896-1980)
 Lev Vygotsky (1896-1934)
 Jerome Bruner (1915-...)

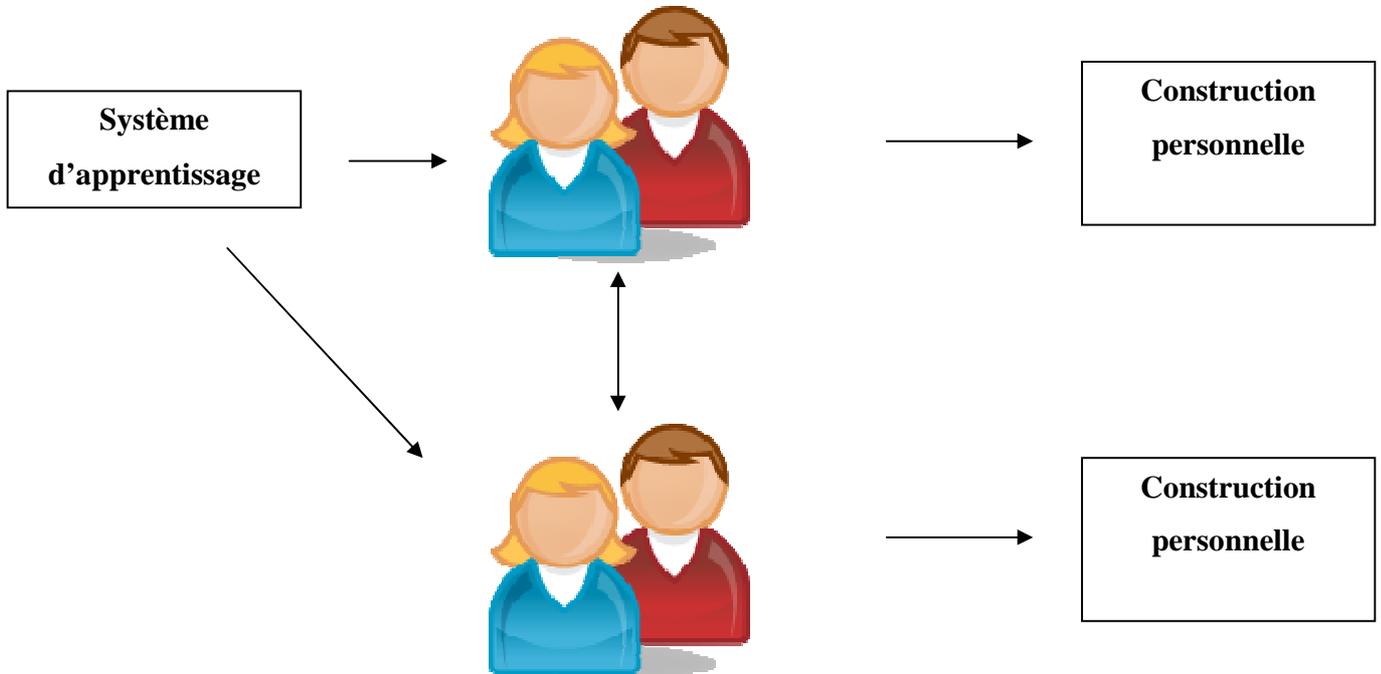
Source: Basque (1999)

Figure 2. 4 Le constructivisme s'intéresse à la façon dont l'apprenant construit ses connaissances



Issu directement du constructivisme, le socioconstructivisme, quant à lui, fait intervenir la notion de construction sociale. Une personne construit ses savoirs dans un contexte de collaboration et de négociation de ses idées avec les membres de sa famille, ses amis, ses collègues, ses patrons, etc.

Figure 2.5 Le socioconstructivisme s'intéresse à la façon dont l'apprenant construit et négocie ses connaissances



2.1.3 Le constructivisme (et le socioconstructivisme) : une approche pédagogique de l'apprentissage

Un modèle pédagogique est-il meilleur qu'un autre lorsqu'il s'agit de construire une formation à distance? La réponse à cette question est loin de faire l'unanimité chez les auteurs car elle s'inscrit dans une conception de l'apprentissage chez l'être humain.

S'appuyant sur les principes du behaviorisme de B.F. Skinner qui préconisait qu'un bon environnement d'apprentissage était suffisant pour déclencher l'apprentissage, de nombreux cours en FAD, (de modèle I notamment selon la classification de Taylor présentée à la figure 2.3) ont été construits en mettant l'accent, non pas sur le rôle actif de l'apprenant dans la construction de ses apprentissages, mais plutôt sur la construction d'un matériel efficace, facilement évaluable, de type stimulus-réponse (Bertrand 1998). Dans un tel contexte, les particularités de l'apprenant telles que ses besoins, son style d'apprentissage, ses ressources, son autonomie n'étaient pas des facteurs significatifs à

prendre en compte et seule comptait la qualité du matériel à produire. Selon Basque (1999), ce modèle n'est toutefois plus le paradigme qui prédomine chez les chercheurs en éducation et ce, même si on en retrouve encore les fondements dans les écrits et la pratique de professionnels de l'éducation, dans les salles de classe notamment et dans certaines formations à distance.

Jean Piaget (1967) s'est intéressé au processus d'apprentissage de l'enfant. Il a mis en évidence la nécessité d'un processus de construction, d'invention et de transformation du réel dans le développement de l'intelligence (voir l'encadré).

Ce faisant, il s'est interrogé sur le mandat spécifique de l'éducation : « *Est-ce que l'école doit simplement former des individus capables de comprendre tout ce qu'on a fait avant eux, et de répéter tout ce qu'on a fait avant eux, ou bien est-ce que l'école doit créer des individus capables d'inventions, c'est-à-dire capables de créer du neuf, capables d'aller plus loin que les générations précédentes, capables de construire des structures qui n'existaient pas avant eux, dans tous les domaines, qu'il s'agisse de techniques, qu'il s'agisse d'applications pratiques, qu'il s'agisse de sciences, peu importe? Est-ce qu'il faut favoriser l'invention, ou bien s'en tenir simplement à la compréhension?* »⁸³ Pour Piaget, poser une telle question, c'est y répondre.

Les écrits scientifiques en FAD s'accordent sur le fait qu'il faut maintenant construire et mettre en place de véritables

systèmes d'apprentissage, c'est-à-dire des « systèmes composés d'un ensemble de ressources humaines, matérielles, financières, pédagogiques, d'enseignement, d'évaluation, de rétroaction et de gestion dont le but est le développement de la

Jean Piaget sur la construction de la connaissance

Par exemple sur le terrain de la pensée scientifique (ex. les mathématiques), [...] pour comprendre une réalité physique, il faut faire un modèle. Et pour faire ce modèle, il faut employer des instruments qui dépassent la réalité physique. Ce qui revient à dire que pour comprendre une réalité, il ne faut pas simplement regarder, il faut en plus réinventer, reconstituer, reconstruire.

[...]

Pour comprendre, il faut inventer ou tout au moins, réinventer. C'est-à-dire que, l'hypothèse que je vous propose, c'est qu'on ne comprend réellement une réalité que, dans la mesure où on peut la réinventer, la reconstruire.

Source :

Jean Piaget (1967)

Conférence *Psychologie de l'intelligence et éducation*

Approximativement entre la 8^e et la 12^e minute de la conférence.

⁸³ Citation : Propos tenus par Jean Piaget lors d'une conférence donnée à New-York le 22 mars 1967. Conférence II intitulée *Psychologie de l'intelligence et éducation* (approximativement vers la 6^e minute). Conférence audio disponible en ligne sur le site de la Fondation Jean Piaget : http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/biographie/index_audio_newyork1967.php.

personne » (Legendre, 2005). Ce but s'accorde avec l'énoncé de l'article 26 (au point 2) de la Déclaration Universelle des droits de l'homme qui stipule que « *L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales.* »⁸⁴ Ainsi, de nos jours, la construction de tels systèmes d'apprentissage repose de plus en plus sur une combinaison de principes pédagogiques issus de diverses théories éducatives (Ally 2008, Siemens 2004) telles que le cognitivisme et le constructivisme. Ces systèmes visent à favoriser l'intégration et la transformation de la connaissance en apprentissage chez un apprenant et cela se traduit, entre autres, dans le développement de compétences et d'habiletés variées chez lui.

Pour sa part, Gilbert Paquette (2005) – l'un des auteurs de la MISA⁸⁵ (méthode d'ingénierie d'un système d'apprentissage) – répond que le modèle constructiviste est à privilégier car c'est celui qui permet la construction du savoir chez l'apprenant grâce, notamment, au potentiel révolutionnaire des nouvelles technologies de formation. Ces dernières permettent effectivement de déplacer le savoir de l'expert vers l'apprenant : l'expert dispensateur de connaissances n'est plus nécessaire à l'apprenant qui trouve lui-même dans son environnement technologique les connaissances dont il a besoin pour construire ses apprentissages. Paquette affirme que « *le grand défi de l'éducation aujourd'hui, c'est de rendre disponible pour tous [...] les sources d'informations et de connaissances, et surtout de soutenir et rendre conscients pour leurs usagers ces processus d'apprentissage permettant d'acquérir, de transformer, d'utiliser et de communiquer les connaissances.* »⁸⁶

Au même titre que le constructivisme (et le socioconstructiviste) est considéré comme une approche à privilégier dans la construction d'un système d'apprentissage, le développement professionnel du designer pédagogique dont il est question tout le long de

⁸⁴ Disponible en ligne : <http://www.un.org/french/aboutun/dudh.htm#a26>.

⁸⁵ La MISA est une contribution toute québécoise au monde du design pédagogique. C'est une méthode qui permet la « construction » de systèmes d'apprentissage sous une forme extrêmement structurée allant de l'analyse des besoins préliminaires à la formation jusqu'à l'étape de livraison finale du produit. En chemin, la MISA prend en compte toutes les composantes (didactique, pédagogique, médiatique, technologique, etc.) de ces systèmes.

⁸⁶ Citation : Paquette (2005, page 24).

cette recherche doit aussi être considéré sous une même approche. Il implique un travail actif d'invention, de construction et de reconstruction des divers savoirs en vue du perfectionnement et du renouvellement de la pratique professionnelle. Dans un tel contexte, le designer pédagogique se doit d'être au cœur de son propre processus de développement professionnel pour, premièrement, le comprendre et, deuxièmement, le transformer et le réinventer.

2.2 LE DESIGN PÉDAGOGIQUE

Dans le chapitre précédent, nous avons pu nous familiariser avec les diverses tâches exécutées par le designer pédagogique dans l'exercice de ses fonctions. Associées à l'accomplissement de ces tâches spécifiques, il existe diverses compétences professionnelles que le designer pédagogique doit mettre en œuvre (voir aussi l'encadré). Quelles sont ces compétences? On les retrouve généralement au sein d'une liste appelée référentiel de compétences.

Qu'est-ce qui distingue une compétence d'une tâche?

La compétence correspond à la capacité de mobiliser ses connaissances, ses habiletés et ses attitudes en vue d'accomplir une tâche assignée.

Inspiré de Legendre (2005)

2.2.1 Les référentiels de compétences professionnelles

Un référentiel de compétences structure de façon ordonnée et hiérarchisée le niveau et la nature des savoirs ainsi que les compétences ou les aptitudes liées à un emploi spécifique. C'est notamment grâce à de tels référentiels que l'on peut identifier les composantes essentielles d'une profession, harmoniser sa pratique au sein des intervenants, « *articuler l'étude des emplois et l'étude du potentiel humain d'une organisation. Il [le référentiel] constitue l'outil qualitatif de base pour ajuster la compétence aux exigences de la politique de recrutement, de mobilité interne, de formation*⁸⁷. »

Au sein d'un référentiel, les compétences de même nature sont généralement regroupées en catégorie, domaine ou classe (Nagels et LeGoff, 2008), par exemple les compétences associées aux fondements professionnels ou à l'analyse et le développement. Par la suite,

⁸⁷ Extrait du site de l'Université Lille 1, faculté des sciences économiques et sociales en France. Disponible en ligne : <http://asso-mrh.ifrance.com/asso-mrh/pages%20html/page58.html>.

chacune des compétences est détaillée en composantes. Une composante représente l'articulation concrète de la compétence, c'est-à-dire les moyens à déployer pour s'assurer du développement complet de la compétence à travers des gestes professionnels tangibles (Castonguay, Gauthier, Desbiens, Mellouki, 2005).

Est-ce que toutes les compétences référencées possèdent la même importance? Certaines compétences doivent-elles être développées plus que d'autres pour s'assurer d'un rendement professionnel minimum optimal? Les compétences attendues chez un designer pédagogique novice sont-elles les mêmes que celles attendues chez le designer chevronné? Dans le but de guider le professionnel dans ce questionnement, un référentiel propose également des indicateurs de développement des compétences qui précisent le niveau de performance ou de professionnalisation espéré. Ces indicateurs s'explicitent généralement à l'aide des termes suivants : débutant, de base, essentiel, intermédiaire, avancé, approfondi, expert.

L'étude de la littérature scientifique ne nous permet pas de retenir un modèle standard de référentiel de compétences. Cependant, elle nous enseigne que la préparation de tels référentiels se raffine de plus en plus (voir l'encadré) et que l'on parle maintenant d'une deuxième génération de référentiels plus complexe et qui distingue les référentiels de métier et les référentiels de formation (Nagels et Le Goff, 2008).

Aux fins de cette recherche, mentionnons simplement qu'il existe une grande variété de référentiels de compétences et certains, en plus des caractéristiques de base communes, indiquent :

- le niveau d'habileté requis;
- les conditions générales d'exercice du métier;
- les activités spécifiques;
- les lieux d'exercice;
- les perspectives d'emploi et les évolutions de carrières possibles;

**Au sujet de la préparation
d'un référentiel de
compétences.**

La production de référentiels de compétences est un travail complexe. Il suppose d'analyser l'activité pour ne pas en rester à une description de la tâche, de la prescription, utile, certes, mais insuffisante pour former les compétences et individualiser les formations.

Former à l'action efficace nécessite d'identifier les ressources organisationnelles, cognitives, motivationnelles et affectives de la compétence.

Source :
Jacques Tardif (2006) tel que cité
par Nagels et Le Goff (2008)

- la rémunération.

Depuis les dernières années, plusieurs référentiels de compétences ont été élaborés dans le but spécifique d'encadrer la pratique des professions émergentes associées au développement de la formation à distance (voir l'encadré). À titre d'exemple, nous présentons dans les sections suivantes deux référentiels :

- celui du *International Board of Standards for Training, Performance and Instruction* (IBSTPI, 2001) portant exclusivement sur les compétences du designer pédagogique et qui prend en compte le contexte professionnel nord-américain;
- celui du Programme en technologies éducatives (TE) de la Télé-université (2007) qui s'adresse à l'ensemble des intervenants visés en TE et où le rôle, les compétences et les habiletés du designer pédagogique (appelé concepteur) sont clairement énoncés⁸⁸. Tel que défini dans ce référentiel, le rôle du concepteur consiste à « développer des compétences qui lui permettent de maîtriser les tâches liées aux analyses préalables d'un projet de formation, au design pédagogique du projet (entre autres, approche pédagogique, articulation des contenus, évaluation des apprentissages, soutien aux étudiants) et à la conception proprement dite des contenus. »⁸⁹.

Autres exemples de référentiels

Référentiel de compétences et de formation (Titre de formateur-responsable d'actions de formation) de Dufres (2006)

Le référentiel des compétences technopédagogiques destiné aux enseignants du collégial de Bérubé et Poellhuber (2005)

Le référentiel des bonnes pratiques en FOAD de AFNOR et FFFOD (2003)

Référentiel de compétences du formateur en FOAD de Haeuw et Coulon (2001)

Cependant, aux fins de cette recherche, nous insisterons sur les particularités du référentiel adopté par les membres du Comité des programmes en TE de la Télé-université, compte tenu de notre intérêt pour la situation vécue au sein cette institution. Précisons toutefois que, même si ce référentiel s'adresse à une clientèle de professionnels

⁸⁸ Nous avons obtenu l'autorisation écrite de madame Josiane Basque, professeure en Technologies éducatives à la Télé-université, pour obtenir et faire usage de ce référentiel. Il est à noter que l'accès à ce référentiel n'était pas disponible au début du processus de recherche et de rédaction de ce mémoire.

⁸⁹ Référentiel de compétences professionnelles du *Programme en technologies éducatives (TE) de la Télé-université* (2007). Même si ce référentiel fait exclusivement usage du terme *concepteur*, nous utiliserons également celui de *designer pédagogique* pour désigner la même fonction professionnelle, et ce par souci de précision et de clarté pour le lecteur.

en technologies éducatives, nous estimons tout de même qu'il est facilement transférable pour définir le rôle et les tâches d'un designer pédagogique n'œuvrant pas spécifiquement dans le domaine des technologies éducatives étant donné son niveau de généralisation.

2.2.1.1 Le référentiel des fondements professionnels du designer pédagogique selon le IBSTPI (brève description)

Comme nous l'avons précisé à la section précédente, la préparation d'un référentiel exige un examen attentif des gestes professionnels posés par les designers pédagogiques au cœur de l'action. Ainsi, après avoir déterminé les caractéristiques clés de la nature de la profession et du rôle du designer, le *International Board of Standards for Training, Performance and Instruction* a déterminé que ces gestes professionnels (tâches) s'inscrivent dans quatre catégories distinctes :

- Fondements professionnels
- Planification et analyse
- Design et développement
- Implantation et gestion

Par la suite, l'IBSTPI a dressé une liste de 23 compétences⁹⁰ associées à l'accomplissement de ces tâches. Chacune de ces compétences a été ensuite détaillée en trois à dix composantes de compétences dans le but de mieux comprendre la portée et le champ d'application de chacune des compétences. De plus, afin de rendre justice à l'évolution fulgurante de la profession, l'IBSTPI a cru bon de distinguer les compétences dites essentielles de celles dites avancées et qu'on ne peut s'attendre à retrouver que chez un designer expérimenté. Le tableau 2.1 présente les compétences recensées par l'IBSTPI et qui sont directement associées aux fondements de la profession.⁹¹

⁹⁰ Pour le référentiel au complet, voir Richey Rita C, Fields Dennis C, Foxon Marguerite, *Instructional Design Competencies: The Standards*. Third Edition. ERIC Clearinghouse on Information & Technology, Syracuse University, New York, mars 2001, 184 pages. Ressource électronique disponible en ligne : http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/2b/6d/70.pdf

⁹¹ Il est possible de voir un exemple détaillé de la catégorie *Fondements professionnels* de ce référentiel en Annexe I.

Tableau 2.1 Compétences associées aux fondements professionnels selon le IBSTPI

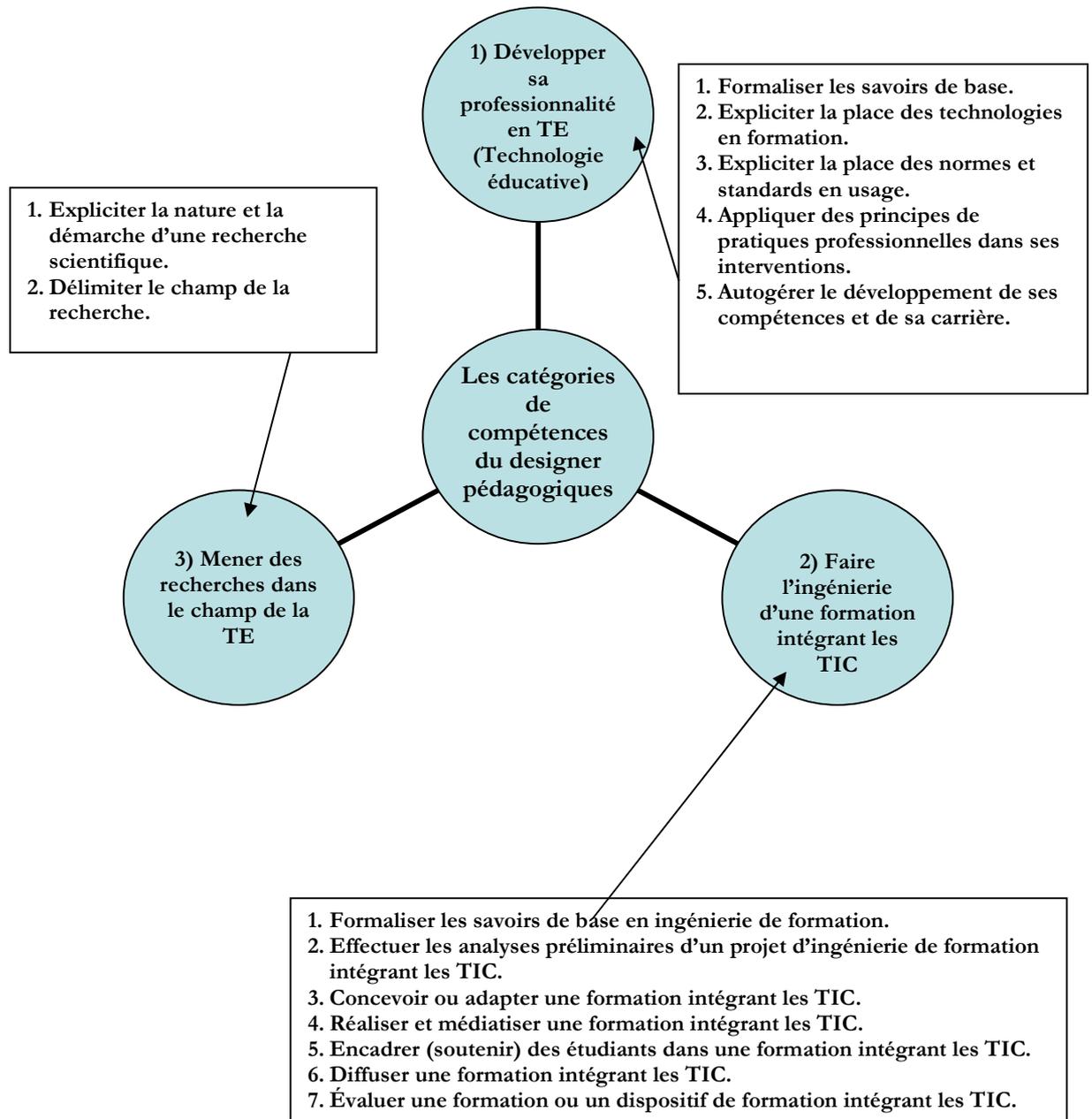
RÉFÉRENTIEL <i>INTERNATIONAL BOARD OF STANDARDS FOR TRAINING, PERFORMANCE AND INSTRUCTION</i> IBSTPI		
Catégorie	Compétences	Indicateur de performance
<i>Professional foundations</i>	<i>Communicate effectively in visual, oral and written form.</i>	<i>Essential</i>
	<i>Apply current research and theory to the practice of instructional design.</i>	<i>Advanced</i>
	<i>Update and improve one's knowledge, skills, attitude pertaining to instructional design and fields.</i>	<i>Essential</i>
	<i>Apply fundamental research skills to instructional design projects.</i>	<i>Advanced</i>
	<i>Identify and resolve ethical and legal implications of design in the work place.</i>	<i>Advanced</i>

2.2.1.2 Le référentiel adopté par les membres du comité des programmes en technologies éducatives de la Télé-université

Pour leur part, les membres du comité des programmes en technologie éducative de la Télé-université se sont aussi penchés sur la préparation d'un référentiel de compétences pour l'ensemble des intervenants visés en technologie éducative (concepteurs, médiateurs, facilitateurs, gestionnaires, conseillers⁹²). Ce référentiel propose trois catégories se rattachant plus précisément au designer pédagogique (appelé le concepteur), tel qu'illustré à la figure 2.6.

⁹² Pour une description du rôle des intervenants, voir Annexe II. Pour les fins de cette recherche, nous rappelons au lecteur que les termes *concepteur* et *designer pédagogique* désignent la même fonction professionnelle (voir note à la fin de la section 2.2.1).

Figure 2.6 Les catégories et les compétences du designer pédagogique telles que définies par le comité des programmes en TE de la Télé-université. ⁹³



⁹³ Schéma préparé par Sylvie Bilodeau (2009) à partir des données tirées du référentiel (2007). Nous rappelons au lecteur même si ce référentiel s'adresse à une clientèle de professionnels en technologies éducatives, nous estimons tout de même qu'il est facilement transférable pour définir le rôle et les tâches d'un designer pédagogique n'œuvrant pas spécifiquement dans le domaine des technologies éducatives étant donné son niveau de généralisation.

Comme on peut le constater à la figure 2.6, les trois catégories se subdivisent ensuite en 14 compétences. Ces dernières se détaillent à leur tour en composantes de composantes (entre trois et seize par compétence) explicitant les gestes professionnels tangibles associés au développement de la compétence. Ce référentiel⁹⁴ rejoint celui proposé par l'IBSTPI sur plusieurs points associés à la description des tâches de chacune des étapes d'ingénierie d'une formation (catégorie 2) ainsi que sur la nécessité de s'investir dans la recherche dans le champ du design pédagogique et des technologies éducatives (catégorie 3).

Quant à la catégorie 1 (*Développer sa professionnalité en TE*), elle retient plus particulièrement notre attention. En effet, même si les deux référentiels se rejoignent sur plusieurs points (voir les compétences énumérées dans le Tableau 2.2), celui du comité des programmes en TE de la Téléq souligne de façon explicite au point 5 la nécessité pour le designer pédagogique d'autogérer le développement de ses compétences et de sa carrière (ce qui le distingue du référentiel du IBSTPI).

De plus, ce référentiel diffère sur la question du niveau de performance à atteindre. En effet, il propose une échelle de performance comportant trois niveaux (débutant, intermédiaire, avancé) alors que celui du IBSTPI n'en propose que deux (*essential, advanced*)⁹⁵.

⁹⁴ Pour une description plus détaillée, voir le référentiel en Annexe III.

⁹⁵ Pour une description détaillée des niveaux de performance à atteindre selon le référentiel du comité des programmes en TE de la Télé-université, voir Annexe IV.

Tableau 2.2 Comparaison de deux référentiels de compétences du designer pédagogique (Programmes en TE de la Télé-université/IBSTIPI)

RÉFÉRENTIEL DU COMITÉ DES PROGRAMMES EN TECHNOLOGIES EDUCATIVES DE LA TÉLÉ-UNIVERSITÉ	RÉFÉRENTIEL IBSTPI
Développer sa professionnalité en TE	Professional foundations
Formaliser les savoirs de base en TE (<i>avancé</i>).	Communicate effectively in visual, oral and written form. (<i>Essential</i>)
Expliciter la place des technologies en formation (<i>avancé et intermédiaire</i>).	Apply current research and theory to the practice of instructional design. (<i>Advanced</i>)
Expliciter la place des normes et standards en usage en TE (<i>avancé</i>).	Update and improve one's knowledge, skills, attitude pertaining to instructional design and fields. (<i>Essential</i>)
Appliquer des principes de pratiques professionnelles dans ses interventions en TE (<i>avancé et intermédiaire</i>).	Apply fundamental research skills to instructional design projects. (<i>Advanced</i>)
Autogérer le développement de ses compétences et de sa carrière en TE (<i>avancé</i>).	Identify and resolve ethical and legal implications of design in the work place. (<i>Advanced</i>)

Source : TÉLUQ (2007) et IBSTPI (2001)

À ces différences, se rajoute également au référentiel la présence d'un indicateur⁹⁶ soulignant le type (ex. porter attention, intégrer, instancier, classifier, réparer, synthétiser, évaluer, etc.) et le niveau (sur une échelle de 1 à 10) d'habileté requis pour l'actualisation des compétences de diverses natures. Le but de cette recherche n'étant pas d'aborder précisément le concept d'habileté, précisons simplement que les habiletés *initier, influencer, s'adapter, contrôler, gérer, autocontrôler, autogérer* sont de niveau 10.

Or, fait intéressant à noter en lien avec les habiletés de niveau 10 dont il est fait mention dans le référentiel, elles sont surtout requises dans le contexte d'un développement

⁹⁶ Tiré de la *Taxonomie des habiletés de Paquette* (2002).

professionnel autogéré⁹⁷. En effet, la mise en œuvre des habiletés de niveau 10 chez un designer pédagogique s'applique à l'actualisation de toute la section 1.5 du référentiel, tel que le résume le tableau 2.3. Autre point à remarquer dans ce même tableau : le professionnel est invité à *autogérer le développement de ses compétences et de sa carrière (en TE)* en intégrant une démarche de nature réflexive (voir composante b du tableau 2.3) à sa profession.

Tableau 2.3 Contexte de mise en œuvre de l'habileté de niveau 10

NOM	DESCRIPTION
Catégorie	Développer sa professionnalité (en Technologie Éducative)
Compétence	Autogérer le développement de ses compétences et de sa carrière (en TE)
Composantes	a) Construire son identité professionnelle (dans le domaine de la TE) b) <i>Appliquer la pratique réflexive</i> c) Transférer ses connaissances et ses compétences dans sa pratique d) Autoévaluer ses connaissances et ses compétences dans le domaine
Niveau d'habileté selon la taxonomie de Paquette	10 : Initier, influencer, s'adapter, contrôler, gérer, autocontrôler, autogérer

Source : TÉLUQ (2007)

Ces diverses données rejoignent les propos de l'auteure de cette recherche sur plusieurs points. En effet, nous croyons qu'un professionnel doit se développer lui-même (autocontrôler, autogérer) en construisant (initier, influencer) et en prenant en charge (contrôler, gérer) une dimension quelconque de sa profession. Dans un tel contexte,

⁹⁷ Voir la section 1.5 du référentiel présenté en Annexe III pour une description détaillée. Soulignons aussi que l'habileté no 10 est aussi mise en œuvre dans les sous-points 1.25 (1.2 *Expliciter la place des technologies en formation*), 2.5.2 et 2.5.3 (2.5 *Encadrer et soutenir des étudiants dans une formation intégrant les TIC*) du référentiel.

comme nous le verrons plus loin, la pratique réflexive est certainement l'un des moyens les plus efficaces pour développer et approfondir la professionnalité.

2.2.2 Une compétence utile dans un contexte de changement

Pourquoi l'actualisation et la mise en œuvre d'une compétence telle que « *Autogérer le développement de ses compétences et de sa carrière (en technologie éducative)* » est-elle si importante dans le développement professionnel du designer pédagogique ? Parce que les conditions de travail dans lesquelles le designer est appelé à exercer ses fonctions changent régulièrement.

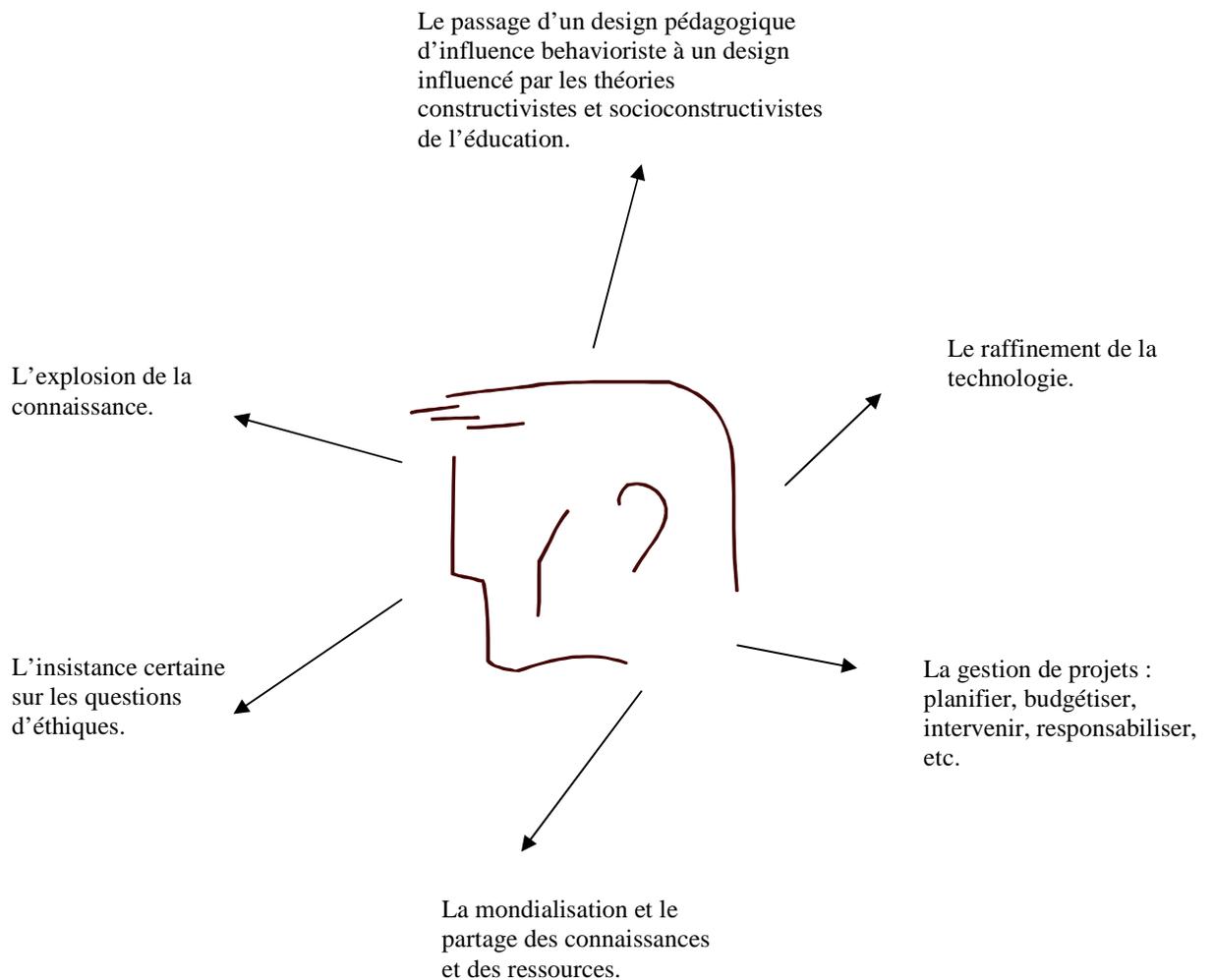
Gendron (2007) affirme que « *le travail, norme centrale dans notre société, contribue à la santé lorsqu'il a du sens et procure un sentiment d'utilité et d'identité. Cependant, les modifications des conditions de travail qui s'opèrent aujourd'hui dans nombre de métiers entraînent un sentiment de la perte de la qualité et de l'utilité du travail réalisé. Le secteur de l'éducation n'est pas épargné⁹⁸.* » Gendron (2007) poursuit sa réflexion en se demandant si, « *[...] de manière générale, les responsables et personnels éducatifs sont [...] formés à ces nouveaux défis et sont [...] armés pour faire face à ses (sic) enjeux et nouveaux contextes?⁹⁹* »

La littérature recensée sur le sujet des capacités et habiletés attendues chez le designer fait effectivement état d'une situation complexe et changeante entraînant de nombreuses modifications de ses conditions de travail (Richey et al, 2001). Le designer pédagogique d'aujourd'hui est au cœur de nombreux processus décisionnels qui nécessitent la gestion de paramètres de plus en plus sophistiqués et aux enjeux variables, tels que ceux illustrés à la figure 2.7.

⁹⁸ Citation : Gendron (2007, page 2).

⁹⁹ Citation : Ibid.

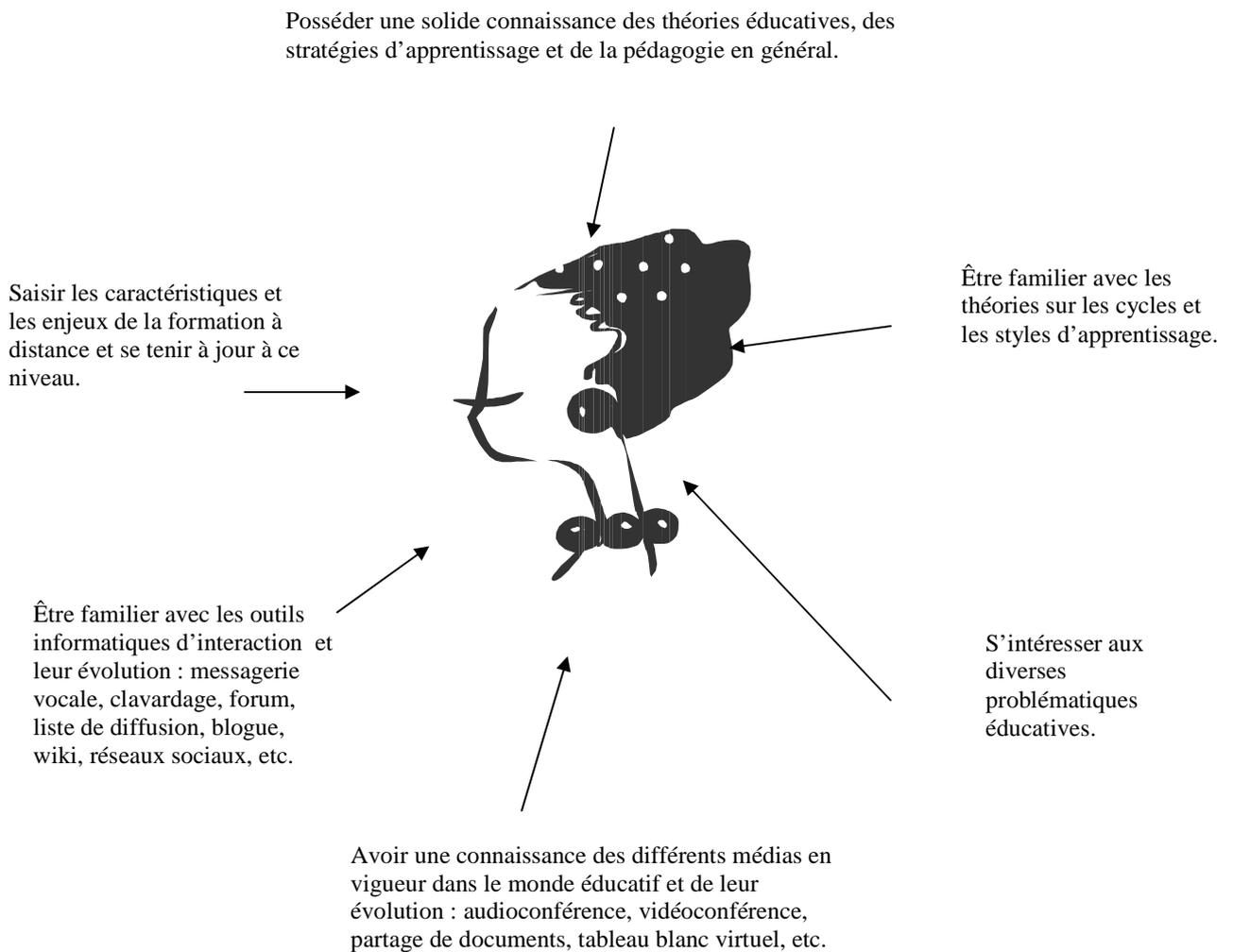
Figure 2.7 Les paramètres à gérer par le designer pédagogique¹⁰⁰



¹⁰⁰ Préparé par Sylvie Bilodeau 2009. Données inspirées par DeBlois, (2006), Basque et Doré (1999); Richey et al. (2001).

De plus, comme nous avons pu le constater au chapitre précédent, le designer doit accomplir une série de tâches variées. Ces tâches, en elles-mêmes complexes, doivent s'exécuter dans un contexte éducatif global en pleine mouvance, tel que l'illustre la figure 2. 8.

Figure 2.8 Les attentes envers un designer pédagogique¹⁰¹



¹⁰¹ Préparé par Sylvie Bilodeau 2009. Données inspirées par DeBlois, (2006), Basque et Doré (1999); Richey et al. (2001).

Pour Persais (2004), la dimension organisationnelle est cruciale pour le développement des compétences des professionnels. En effet, il croit que les compétences individuelles s'expriment et s'enrichissent au sein des interactions présentes dans une organisation et pour le bénéfice de celle-ci. Et ces mêmes compétences se doivent d'être entretenues et protégées au risque de s'estomper. Ainsi, le monde de la formation à distance, tel qu'il se dessine aujourd'hui dans sa pluridisciplinarité et sa mouvance, requiert la présence de designers pédagogiques aux compétences entretenues, protégées et, ultimement, renouvelées.

Comment le designer pédagogique peut-il, pour reprendre les termes de Gendron (2007), se former à ces nouveaux défis et s'armer pour faire face à ces nouveaux contextes? Lafortune (2008a) affirme que la solution se trouve, en partie du moins, dans la capacité à s'examiner soi-même. « *Porter un regard sur ses pratiques ne signifie pas renier l'ensemble de ses pratiques : cela irait à l'encontre d'une perspective constructiviste qui suppose une structuration des apprentissages à partir de ceux réalisés antérieurement. Il s'agit de porter un regard critique sur les pratiques actuelles pour les ajuster en fonction des fondements et orientations du changement souhaité. C'est aussi innover en manifestant une ouverture au changement.*¹⁰² ».

Par conséquent, la pratique réflexive est un outil au service du designer pédagogique qui désire travailler à son développement professionnel et agir avec compétence dans le contexte pluridisciplinaire et mouvant de la formation à distance.

2.3 LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

L'exploration de la littérature scientifique dans le domaine des compétences du designer pédagogique et du développement des compétences professionnelles nous permet de croire que la pratique réflexive dans toutes ses variantes (voir l'encadré) est une méthode d'autoformation éprouvée de développement des compétences de

La pratique réflexive aussi appelée

- L'analyse des pratiques
- L'analyse pédagogique
- L'analyse des situations
- L'autoanalyse de sa pratique
- L'autoconfrontation
- L'écriture clinique
- L'analyse du travail
- L'entretien d'explicitation
- Etc.

Source :
(Robo, 2002)

¹⁰² Citation : Lafortune (2008a, page 5 et 6).

nature professionnelle.

2.3.1 L'usage de la réflexion : quelques chercheurs

De quoi l'expérience professionnelle est-elle faite ? De quoi est constituée cette expérience qu'il faut interroger et avec laquelle on peut dialoguer pour mieux la comprendre et la faire évoluer ? Pour répondre à cette question, Carré et Caspar (2004) soutiennent que « *le sens commun se fait de l'expérience une première idée relativement simple : on sait mieux faire, quand on est expérimenté, parce qu'on a eu l'occasion de faire et de refaire mille fois les mêmes gestes ou les mêmes raisonnements. C'est un point utile mais insuffisant : il ne permet pas de comprendre pourquoi et comment une personne plus expérimentée peut faire face avec plus de chance de succès à une situation jamais rencontrée*¹⁰³ ». Pour comprendre, il faut pousser plus loin l'analyse et le raisonnement, ce à quoi se sont attardés plusieurs chercheurs.

Les chercheurs dans ce domaine sont nombreux et leurs champs d'application variés. Nous pensons ici à des praticiens précurseurs et adeptes de la pratique réflexive, tels que Sandor Ferenczi (1873-1933), Sigmund Freud (1856-1939) et Michel Balint (1896-1970) en psychanalyse ou en pratique médicale, qui s'interrogeaient, notamment, sur le sens accordé par le professionnel à sa pratique et à ses expériences professionnelles. Avant eux, Léonard de Vinci lui-même avait fait de la réflexion un style de vie et était passé maître dans l'art de scruter à peu près tout ce qui existait autour de lui, incluant son propre rapport à la maladie jusqu'à la fin de sa vie.

¹⁰³ Citation : Carré et Caspar (2004, page 223).

À propos de la réflexion

L'étude de la littérature scientifique nous apprend que la pratique réflexive est souvent associée à l'apprentissage expérientiel qui est lui-même, d'une certaine façon, associé à l'andragogie.

Le but de cette recherche n'étant pas de distinguer ces théories les unes des autres, précisons simplement que l'étude des travaux de nombreux chercheurs permet de constater combien le concept même de réflexion est étroitement associé à celui d'expérience qui est lui-même associé à celui d'apprentissage.

Il est cependant intéressant de souligner que les auteurs ne s'entendent pas tous sur la définition de l'apprentissage, ni sur la place de l'expérience dans l'apprentissage :

Apprend-t-on au moment même de l'expérience ?

Apprend-t-on après avoir expérimenté ?

Apprend-t-on en compagnie de l'expérience ?

L'expérience est-elle source de construction de savoirs ? de sens ? ou des deux ?

Les questions restent nombreuses !

Plus près de nous, John Dewey, Donald Schön et David Kolb représentent trois figures incontournables associées à une forme de pratique réflexive en éducation (voir aussi l'encadré). De par leurs travaux respectifs, à la fois distincts mais pourtant similaires sur plusieurs points, ils ont contribué à mettre à l'avant-scène la nécessité de réfléchir aux liens unissant théorie et pratique. Nous présentons ici très brièvement ces trois chercheurs, non pour mettre en évidence le détail de leurs théories et travaux respectifs ou en quoi ils divergent, mais bien pour souligner l'importance que chacun d'eux accorde au processus réflexif sur l'expérience.

2.3.1.1 John Dewey (1859-1952)

John Dewey est un philosophe pragmatiste, un intellectuel engagé et un éducateur américain¹⁰⁴ qui s'est particulièrement intéressé à la relation entre l'expérience et l'éducation, l'expérience et la société ainsi que l'expérience et l'apprentissage (Page-Lamarche, 2004, Balleux, 2000). Selon Westbrook (1993), et malgré les nombreuses controverses entourant les idées et les « expériences pédagogiques » de John Dewey, on doit lui reconnaître son apport à l'élaboration d'une théorie de la connaissance prônant « *la nécessité de mettre la pensée à l'épreuve de l'action si on veut la faire passer dans la connaissance.*¹⁰⁵ »

Page-Lamarche (2004) affirme que, pour Dewey, « *l'apprentissage est efficace lorsqu'il se fait à la faveur d'expériences qui, en interaction avec l'environnement de l'apprenant, sont en continuité avec les expériences passées. L'expérience peut être source d'apprentissage dans la mesure où elle présente un caractère cumulatif et évolutif qui prend son sens dans la vie de la personne.*¹⁰⁶ » À la prise en compte du facteur de continuité dans l'expérience d'une personne, il faut aussi insister sur celui d'interaction. Martin (1999) explique que, selon Dewey, « *une expérience est ce qu'elle est parce que l'individu est en interaction avec l'environnement du moment. Par environnement, Dewey*

¹⁰⁴ Selon l'Encyclopédie en ligne Agora. http://agora.qc.ca/mot.nsf/Dossiers/John_Dewey.

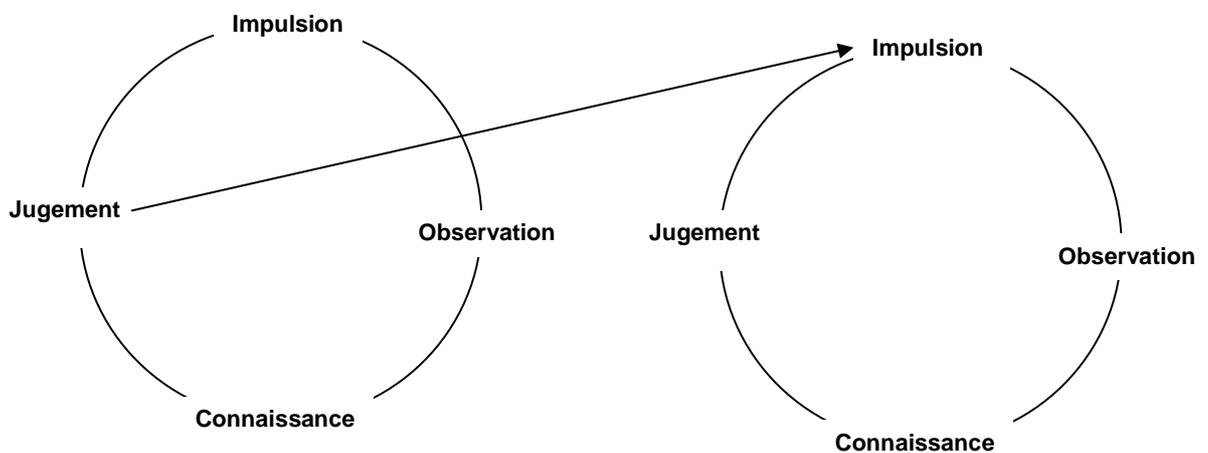
¹⁰⁵ Citation : Mayhew et Edwards, 1966, p. 464 tel que cité par Westbrook (1993, page 2).

¹⁰⁶ Citation : Page-Lamarche (2004, page 78).

signifie tout ce qui, en interagissant avec les besoins, les désirs, les buts et les capacités de la personne, contribue à créer l'expérience.¹⁰⁷ »

Ainsi, pour Dewey, « la valeur éducative [d'une expérience] ne se trouve jamais dans l'abstrait¹⁰⁸ » et une expérience analysée devient le point d'appui à partir duquel se dessine l'expérience suivante, le passé devient une sorte de réservoir dans lequel il est possible de puiser pour modifier une expérience à venir, tel que l'illustre la figure 2.9

Figure 2.9 Le modèle de l'apprentissage expérientiel de Dewey¹⁰⁹



2.3.1.2 Donald Schön (1931-1997)

Donald Schön est un penseur et pédagogue américain qui s'est intéressé au processus mis en œuvre par un professionnel dans l'exercice de ses fonctions lorsqu'il mobilise ses différents savoirs et gère les émotions suscités au moment de l'action. Schön affirme qu'au-delà des savoirs scientifiques et académiques, il existe un type de savoirs qui relève de l'expérience même du praticien et qui

À propos de Donald Schön

Donald Schön était un musicien (piano et clarinette) et improvisateur de jazz accompli. Il aurait, semble-t-il, puisé dans ses expériences musicales pour développer sa capacité de penser dans l'action.

Source :
Smith (2001)

¹⁰⁷ Citation : Martin (1999, page 284).

¹⁰⁸ Citation : Dewey (*Experience and Education*, 1938 page 46) tel que cité par Martin (1999, page 285).

¹⁰⁹ Schéma tiré de Page-Lamarque (2004, page 78).

est difficile à nommer. Pour Schön, il appert que les « *competent practioners usually know more than they can say. They exhibit a kind of knowing-in-practice, most of which is tacit* ». ¹¹⁰

Ainsi, quant il s'agit, par exemple, de justifier une intervention ou d'expliquer la raison d'une réussite ou d'un échec, le professionnel semble en situation de rupture entre son action professionnelle et son savoir scientifique. En de nombreuses situations, il puise dans son bagage personnel d'expériences antérieures pour surmonter un défi, développer un savoir-faire, régler une situation, et non pas (ou pas uniquement du moins), dans les savoirs scientifiques qui fondent sa profession (Boutet, 2004, Boutin et Lamarre, 2005). Il sait faire, tout en ne sachant pas nécessairement comment le dire et l'expliquer. C'est donc à l'agir professionnel qui se manifeste dans la pratique qu'il faut regarder si l'on veut comprendre.

Pour extraire ce savoir de l'agir professionnel, Schön propose un processus d'analyse *en deux modes, deux temps* ¹¹¹ dans lequel le praticien se pose comme propre objet de sa réflexion :

- Un premier temps : une réflexion **dans** l'action, au moment où elle se déroule, en temps réel;
- Un deuxième temps : une réflexion **sur** l'action, qui nécessite un temps de recul, une distance pour mieux dialoguer intérieurement avec sa pratique.

À cet égard, il est à noter que d'autres chercheurs proposent une démarche en trois, quatre, cinq ou même six temps (voir l'encadré).

À propos des temps d'une démarche réflexive

Robo (2002), par exemple, rapporte une démarche réflexive en trois temps inspirée du psychanalyste français Jacques Lacan (1901-1981) :

- 1) Le temps de voir
- 2) Le temps de comprendre
- 3) Le temps de conclure, qui peut vouloir dire « amorcer une nouvelle action ».

Source
Robo (2002)

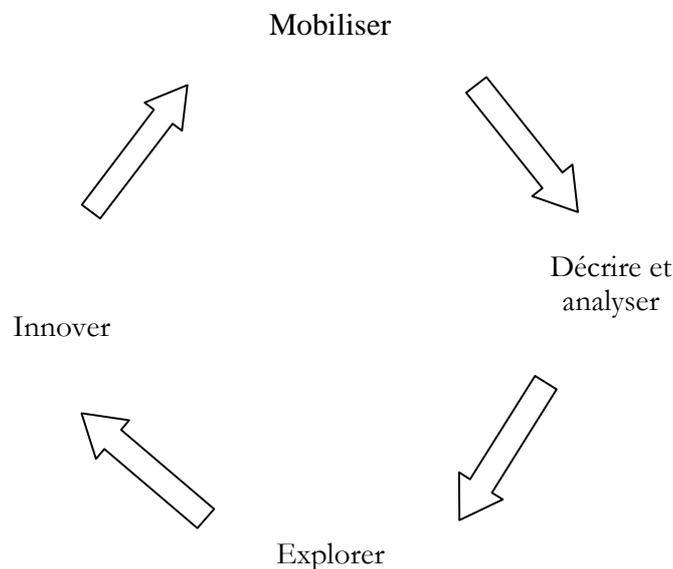
¹¹⁰ Citation : Schön (1983, page viii). *Les praticiens compétents en savent habituellement plus sur un sujet que ce qu'ils peuvent en dire. Ils manifestent une sorte de savoir dans l'action dont la plus grande partie est tacite*. Traduction libre de Sylvie Bilodeau.

¹¹¹ Expression tirée de Perrenoud (2001) en parlant de Schön.

Le processus de réflexion élaboré par Schön, illustré à la figure 2.10, se déroule selon une démarche non linéaire et qui forme un tout :

- décrire et analyser la situation problématique;
- explorer ses « *mondes virtuels* »¹¹² c'est-à-dire ses ressources intérieures pour tenter d'évaluer l'évolution de la situation et de spéculer à ce sujet;
- innover en utilisant son répertoire d'expériences pour préparer la mise en place de nouvelles actions.

Figure 2.10 Le processus de réflexion non linéaire de Schön



2.3.1.3 David Kolb (1939-)

David Kolb (1939-) est un philosophe, un théoricien éducatif et un chercheur dont les travaux sur l'apprentissage expérientiel sont à la base, notamment, de plusieurs modèles d'apprentissage destinés à une clientèle adulte. Entre les années 1975 et 1985, il a publié de nombreux ouvrages qui sont à l'origine d'un modèle d'apprentissage similaire à celui de la figure 2.11 et dont se sont inspirés, et s'inspirent encore, de nombreux auteurs.

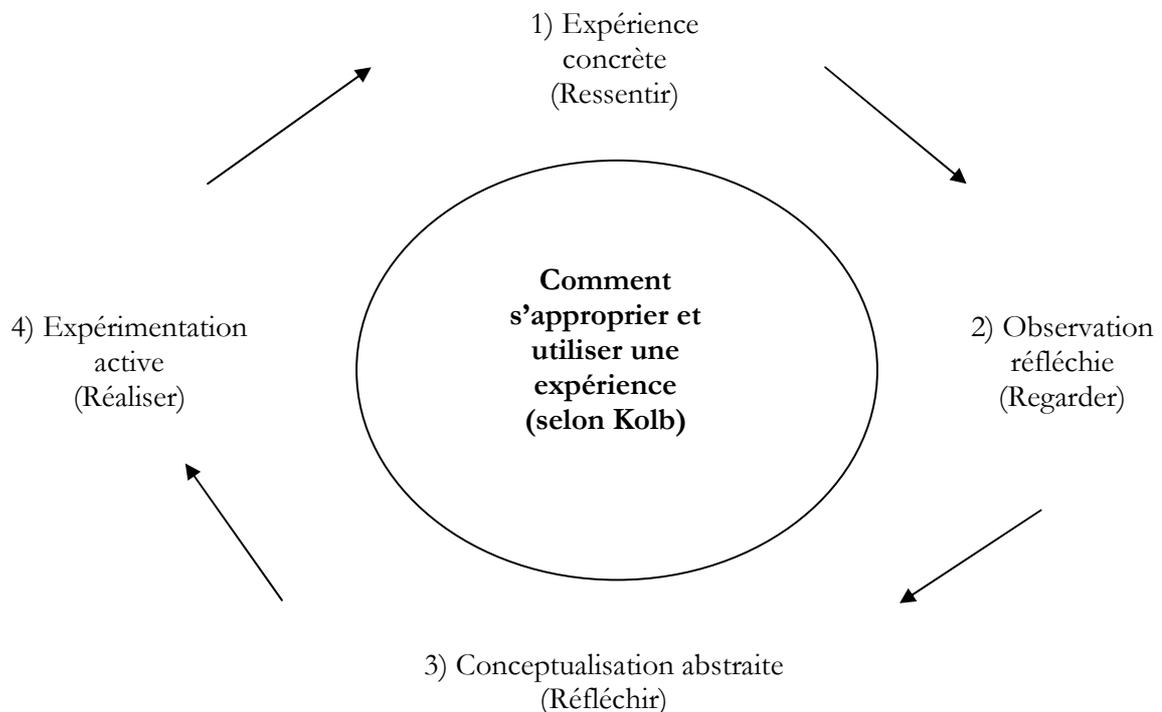
¹¹² Traduction de l'expression *virtuals worlds* de Donald Schön (1983).

Même si Kolb a grandement contribué à perfectionner son modèle par la suite, Balleux (2000) précise que ce modèle est issu, à l'origine, d'une double paternité en ce qu'il doit autant aux travaux de Kurt Lewin (1890-1947) sur le processus de rétroaction qu'à ceux de Kolb.

Pour Kolb, « la connaissance résulte de la combinaison de la saisie de l'expérience et de sa transformation »¹¹³ et la transformation nécessite un passage obligé vers la réflexion. Ainsi donc, il existe une relation entre trois facteurs importants en jeu dans un processus de création de connaissance en contexte d'expérience :

- l'expérience telle qu'elle est vécue subjectivement par la personne dans des situations singulières ;
- la compréhension de cette situation ;
- et la construction de savoirs à partir de ce contexte (Balleux, 2000).

Figure 2.11 Le processus d'apprentissage expérientiel selon Kolb



¹¹³ Kolb, (*Experiential learning : Experience as the source of learning and development*, 1984, p. 41) tel que cité par Balleux (2000, page 271).

Ce modèle d'apprentissage se compose de quatre mouvements qui correspondent à l'une des étapes du modèle¹¹⁴ :

1) Vivre une expérience concrète → Ressentir

Le premier mouvement consiste à décrire l'expérience professionnelle de la façon la plus honnête possible avec un minimum de préjugés ou d'interprétation. Pour ce faire, on décrit tout simplement l'expérience vécue en répondant à des questions telles que *qui? quoi? avec qui? avec quoi? quand?*

2) Observer l'expérience → Regarder

Le deuxième mouvement consiste à scruter et à décortiquer l'expérience, à l'observer tout en y réfléchissant. Il s'agit de faire un exercice de métacognition durant lequel on tente de répondre à des questions qui relèvent, entre autres, du domaine de l'émotivité, des sentiments : *comment me suis-je senti?*. Des associations d'idées, des expériences passées similaires peuvent se greffer à ce mouvement dans la mesure où elles aident à mieux situer l'expérience dans un contexte plus global.

3) Conceptualiser l'expérience → Réfléchir

Le troisième mouvement consiste à raisonner l'expérience, à tenter de l'expliquer afin d'identifier les éléments clés les plus pertinents. Pour ce faire, on peut répondre à une question telle que *pourquoi?* On pénètre ici dans le monde des théories, des principes, des généralisations.

4) Expérimenter de nouveau → Réaliser

Le quatrième et dernier mouvement permet d'aller plus loin à partir de la description et de l'analyse de l'expérience. Il s'agit ici de mobiliser ses ressources personnelles et interpersonnelles afin de s'équiper à revivre cette expérience avec les nouveaux acquis. Pour ce faire, on tente de répondre à la question : *Si j'avais à revivre cette expérience,*

¹¹⁴ Pour répondre aux besoins immédiats de cette recherche, le cycle d'apprentissage de Kolb est présenté ici selon une compréhension utilitaire, compréhension inspirée de notre pratique personnelle et actuelle de ainsi que des travaux de Martin (1999) et de Page-Lamarque (2004). Cependant, il faut souligner que les recherches au sujet des travaux de Kolb évoluent dans le fond et dans la forme depuis quelques années. Voir à ce sujet le site de David Kolb : <http://www.learningfromexperience.com/>.

qu'est-ce que je ferais de nouveau ou de différent pour qu'elle devienne encore plus formatrice?

Depuis les dernières décennies, de nombreux autres chercheurs, tels que Peter Jarvis, Boud Keogh et Walker ou encore Steinaker et Bell, s'intéressent aussi plus spécifiquement au processus réflexif. Pour eux, la réflexion est « *l'occasion pour l'individu de reprendre possession de son expérience, d'élaborer une pensée à son propos, de la « ruminer» dans sa tête et de l'évaluer.* En effet, ils envisagent l'expérience comme *la réponse totale d'une personne à une situation ou à un événement : ce qu'elle pense, ce qu'elle ressent aussi bien que ce qu'elle en conclut plus tard dans le temps ou immédiatement après l'événement.*¹¹⁵ »

Bref, la littérature scientifique qui s'intéresse, en partie, à la réflexion comme source d'apprentissage est extrêmement abondante, et confirme à la fois la vastitude du sujet et l'importance du processus réflexif chez l'apprenant.

2.3.2 Le développement et l'usage de la pratique réflexive

En ce qui a trait à la pratique réflexive plus précisément, elle s'est implantée en Amérique du Nord vers les années 1980 grâce, notamment, aux résultats des travaux des chercheurs Donald Schön et Chris Argyris (1999) sur le développement professionnel¹¹⁶. En effet, ces chercheurs se sont aperçus de la présence de deux théories de l'action chez les professionnels :

- 1) Une théorie de référence, apprise de façon formelle lors des années de formation et dont les savoirs sont fortement explicites;
- 2) Une théorie d'usage, apprise au fil des expériences sur le terrain mais dont les savoirs sont rarement explicites et souvent inconscients pour le professionnel lui-même, en ce qu'il ne sait pas qu'il sait, ou encore en ce qu'il sait plus que ce qu'il peut expliciter de façon claire.

¹¹⁵ Balleux (2000, page 274).

¹¹⁶ Il est tout de même important de souligner que les travaux de recherche sur ce sujet datent de plus longtemps. Pensons simplement à John Dewey qui, dès 1933, soulignait aux personnels enseignants l'importance d'un processus de réflexion pour justifier et prévoir les conséquences de leurs actions professionnelles (Boutin et Lamarre, 2005).

En suscitant chez les praticiens une prise de conscience de ce qui inspire réellement leur action, Schön et Argyris (1999) croient qu'il est possible de confronter la théorie de référence et bonifier la théorie d'usage pour développer de meilleurs agirs et construire de nouveaux savoirs professionnels. Bref, en adoptant une position réflexive sur sa pratique, il est possible d'améliorer la qualité et l'efficacité des interventions de nature professionnelle.

Depuis plusieurs décennies déjà, il existe du côté européen de nombreux groupes d'analyse de pratiques professionnelles formalisés, notamment au sein des personnels soignants, enseignants et scolaires. Tous ces groupes possèdent des particularités qui les rendent difficiles à classer sous une même enseigne. Mentionnons tout d'abord une grande quantité d'appellations d'inspirations diverses fondées par différents chercheurs (voir l'encadré). On note aussi que l'analyse des pratiques peut être centrée sur différentes facettes de la profession, tel que l'illustre la figure 2.12.

Finalement, les objectifs poursuivis par de tels groupes sont aussi de diverses natures, tels que des objectifs d'élucidation, de connaissance, de remédiation, d'approfondissement, d'aide au changement personnel, de formation, de recherche, de transformation, d'intervention, d'évaluation, voire de thérapie (Robo, 2002). En somme, du côté européen du moins, l'analyse des pratiques est, toujours selon Robo (2002), un concept à la fois polysémique (plusieurs sens), polymorphe (plusieurs formes) et se déclinant en polypratiques.¹¹⁷

Au sujet des groupes d'analyse des pratiques

Du côté européen, on retrouve plusieurs types de groupes :

- Les Groupes Balint pour enseignants ou personnel soignant
- Les Groupes de parole de Fernand Oury
- Les Groupes de soutien de Jacques Lévine
- Les Groupes de formation à l'analyse des pratiques professionnelles de Patrick Robo
- Les Groupes d'approfondissement professionnel d'André Perretti
- Les Séminaires d'analyse de situations de communication de Éric Auziol
- Etc.

Source :
Robo (2002)

¹¹⁷ À titre d'exemple, les groupes Balint pour le personnel soignant sont regroupés en Fédération Internationale officiellement reconnue comme Organisation non gouvernementale par le Conseil de l'Europe depuis 1986. Une première filière a été mise sur pied en France en 1968, suivie par la société Balint britannique en 1970 et la société Balint belge en 1974. Ces groupes d'analyse des pratiques proposent à ses membres des rencontres régulières dont le but vise à « tenter d'améliorer par la parole la qualité thérapeutique de la relation entre le soignant et son patient. » En effet, les travaux du Dr. Michel Balint (à l'origine de ces regroupements) lui avaient permis de constater la faillite des cours magistraux dans la formation des médecins et professionnels de la santé sur le plan psychologique. L'objectif avoué du

Figure 2.12 Les objets de l'analyse des pratiques professionnelles du côté européen¹¹⁸

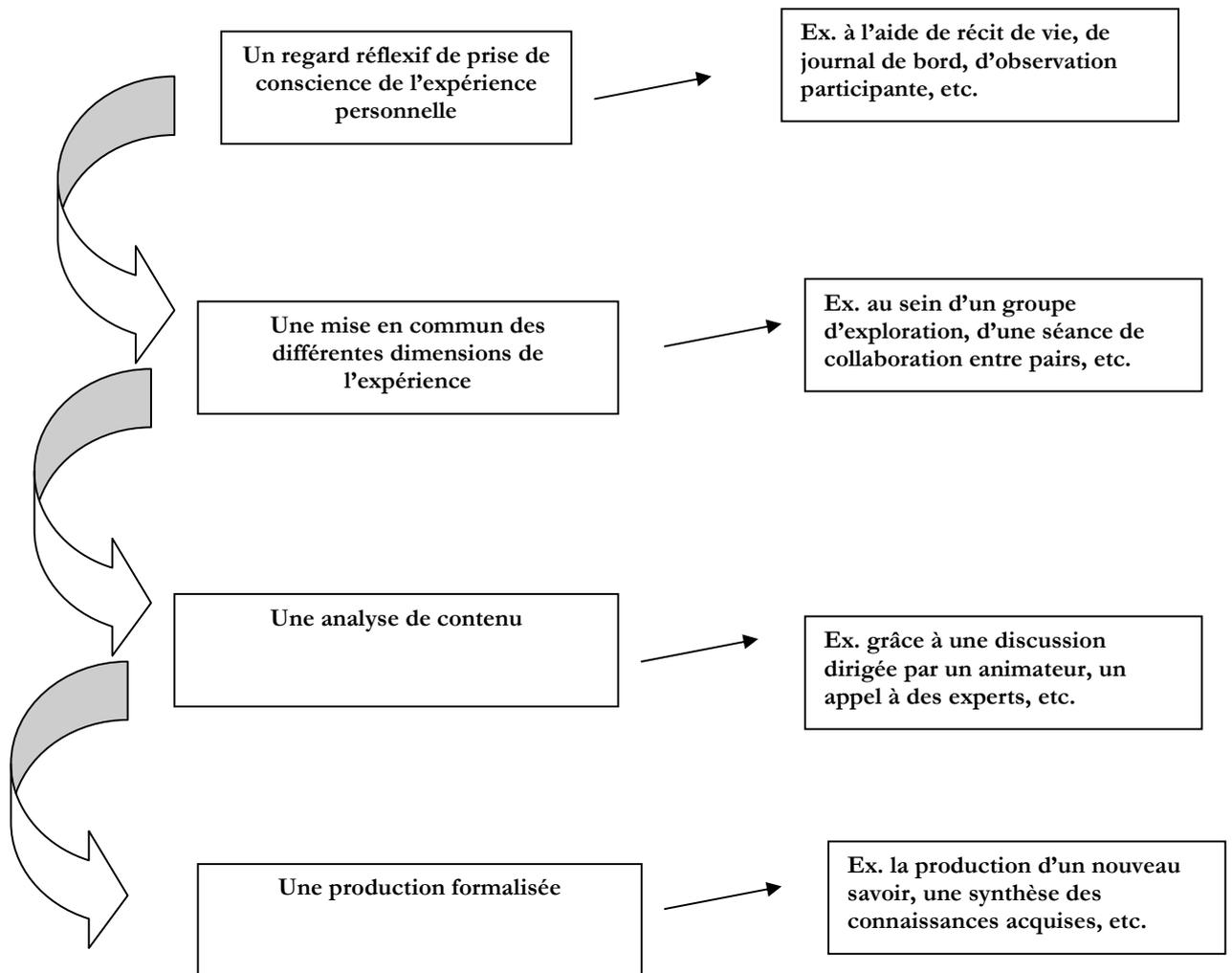


Dr. Balint était donc de parfaire la pratique de ces professionnels. Informations tirées du site : <http://www.balint.be/>.

¹¹⁸ Schéma préparé par Sylvie Bilodeau (2010) et inspiré des données de Robo (2002).

Plusieurs de ces groupes de pratiques réflexives adoptent un mode de fonctionnement structuré qui contient plusieurs étapes, tel qu'illustré à la figure 2.13.

Figure 2.13 Un exemple de processus structuré d'analyse de pratique ¹¹⁹



¹¹⁹ Schéma préparé par Sylvie Bilodeau, 2010, librement inspiré par les propos de Galvani (2007). On remarque ici un lien entre les étapes de ce processus et les étapes ou mouvements des différents modèles réflexifs de Dewey, Kolb et Schön présentés à la section 2.3.1.

2.3.3 La pratique réflexive : un outil de construction identitaire

Lorsque l'on parle de la pratique réflexive, de quelle forme de réflexion s'agit-il? En quoi la pratique réflexive se distingue-t-elle du simple fait, par exemple, de diriger sa réflexion sur un sujet quelconque, une expérience vécue ou encore de faire un exercice de métacognition? La réponse se trouve, en partie, dans l'intentionnalité (voir aussi l'encadré). En effet, la littérature recensée sur le sujet de la pratique réflexive est toujours en lien avec le développement de la pratique professionnelle d'un individu (Lafortune 2008a et 2008b, Galvani 2007, Perrenoud 2004 et 2001b, Boutet 2004). La pratique réflexive vise le changement de la pratique; non pas juste sa compréhension ou son explication, mais sa transformation grâce à un exercice réflexif solitaire ou collectif.

Un regard réflexif posé sur une pratique professionnelle est une source de connaissance ou de sens qui peut transformer une personne en lui permettant de s'arrêter afin d'examiner ses attitudes, ses comportements, ses réactions, etc. Ainsi, en explorant attentivement une situation, elle peut en extraire un nouvel éclairage, en l'analysant elle peut faire émerger une compréhension nouvelle, en mettant en œuvre certaines idées ou certaines hypothèses elle peut découvrir une façon différente d'agir ou de réagir, etc. Elle peut ainsi, comme le disait Dewey (1938), « *établir un lien rétrospectif et prospectif entre ce [qu'elle fait] aux choses et le plaisir ou la douleur que les choses provoquent en [elle]*¹²⁰ » Ce faisant, elle exerce un contrôle sur son propre processus d'apprentissage en se donnant les moyens de perfectionner son geste professionnel et, d'une certaine façon, d'augmenter ses différentes sortes de savoirs (théoriques, pratiques, existentiels) et ses compétences. Mais savoir, c'est aussi « *perdre une part d'innocence, renoncer à des certitudes, mesurer la complexité du monde et les limites de la*

**Au sujet de l'individu actif
sur le plan cognitif,
métacognitif ou praticien
réflexif**

L'individu actif [sur le plan cognitif] fait porter son action sur un objet d'apprentissage quel qu'il soit (construire sa conception de la métacognition, faire des liens entre différents concepts, par exemple); l'individu métacognitif fait porter sa réflexion sur son processus d'apprentissage (par exemple, s'interroger sur sa façon d'apprendre ou sur ce qui a permis de faire un apprentissage); le praticien réflexif, quant à lui, réfléchit sur sa pratique professionnelle (par exemple, sur sa façon d'évaluer les apprenants). Tout individu métacognitif ou praticien réflexif est, à un degré plus ou moins élevé, un individu actif [sur le plan cognitif]

Source :

Lafortune et Deaudelin,
(2001, page 49)

¹²⁰ Citation : Dewey (*Experience and Education*, 1938, page 194) tel que cité par Martin, (1999, page 282).

connaissance, l'arbitraire de certaines normes¹²¹ », d'où, peut-être, la difficulté de mettre en œuvre un tel processus de perfectionnement...

L'ouvrage de Michael Power (2008) intitulé *Le conseiller pédagogique réflexif. Un journal de bord* constitue un exemple instructif et documenté du processus réflexif et métacognitif d'un praticien qui cherche à développer ses compétences et transformer sa pratique professionnelle. Tout le long de cet ouvrage, le lecteur est invité à « assister de l'intérieur » (par le biais d'un journal de bord réflexif) à des dizaines de rencontres entre lui et des professeurs pour discuter de la planification et du design de plusieurs cours à distance. Il est possible, par exemple, d'y retracer le processus métacognitif qui a conduit Power à modifier à plusieurs reprises un outil de travail¹²² qu'il utilise dans ses interventions avec les experts-matière (les professeurs). On peut aussi y retracer le compte rendu de ses réflexions *dans* et *sur* l'action suite à des expériences de diverses natures en leur compagnie. Les observations de Power nous amènent également à réfléchir avec lui à des dimensions plus intangibles de sa profession, comme celles associées à la flexibilité, à la gestion du stress ou à la nécessité du tact, notamment lorsqu'il est question du rapport avec le temps ou du respect des échéanciers.

À propos des expériences professionnelles

Par expériences professionnelles, il faut comprendre ici un geste posé, une réaction à une situation donnée, un conflit interpersonnel entre deux collègues, une habitude dont l'utilité est discutable, une émotion ressentie lors d'un échange avec un supérieur, un événement qui se déroule de façon inattendue ou prévisible, l'utilisation ou le développement d'un outil de travail, une aspiration professionnelle, etc.
– bref, tout ce qu'il pourrait être intéressant d'analyser pour en comprendre le sens, la portée, l'utilité ou la motivation en vue du développement des compétences professionnelles d'un individu.

Une carrière se construit jour après jour grâce à une suite d'expériences professionnelles, idéalement porteuses de connaissances et de sens pour celui ou celle qui les vit, les comprend, les intègre (voir l'encadré). Pourtant, le développement d'une carrière est aussi souvent jalonné d'une foule d'expériences qui semblent isolées de l'échelle du continuum professionnel d'une personne. Ces

¹²¹ Citation : Perrenoud, (2004, page 94).

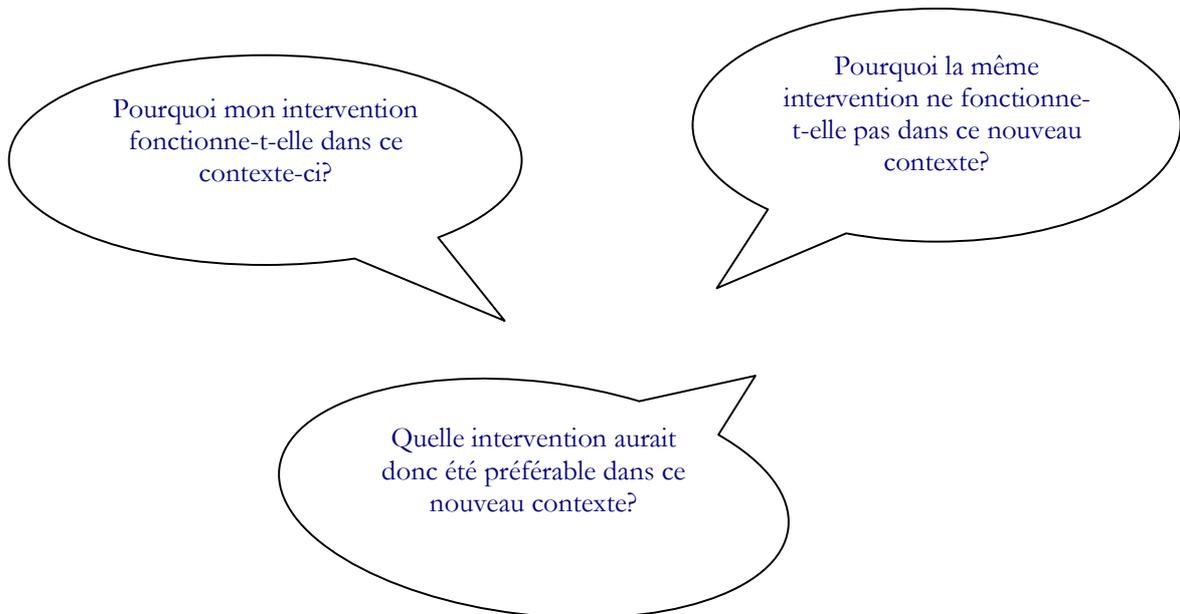
¹²² Il s'agit ici d'un modèle de design pédagogique qu'il utilise pour accompagner les experts-matière dans la planification de leurs cours à distance. Power a modifié son modèle à plusieurs reprises en rajoutant ou supprimant certains éléments. Il a aussi décidé de présenter son modèle de planification sous forme de tableau horizontal plutôt que vertical. En plus de ces modifications techniques, le lecteur peut réfléchir avec Power à diverses questions. Par exemple, il s'interroge à savoir si un designer doit, ou non, se donner la responsabilité morale de ne pas trahir l'esprit du modèle de design pédagogique qu'il a choisi, etc.

expériences se déroulent sans être, d'une façon ou d'une autre, rattachées à un événement qui permette d'en comprendre le sens ou la portée (voir l'encadré). C'est un peu comme si elles étaient le simple fait du hasard, ne possédant ni avant ni après, et n'ayant pas la capacité d'équiper à affronter l'avenir, à comprendre le passé ou encore à exercer un certain contrôle sur son environnement professionnel (Martin, 1999). Or, la pratique réflexive est un outil qui permet justement de « rattacher » les pièces disparates d'une expérience professionnelle. En effet, selon Boutet (2004), la pratique réflexive est d'abord et avant tout une pratique qui est à la recherche d'une continuité par la réflexion incessante sur les actions posées.¹²³

À propos des expériences professionnelles

Il peut s'agir, par exemple, d'une action qu'on pose mais dont on ne parle pas, de quelque chose qu'on désire faire mais qu'on n'arrive pas à faire, d'une chose qu'on fait mais qu'on aimerait bien ne pas faire ou encore d'une chose qu'on fait sans vraiment en avoir conscience.

Par exemple, en lien avec une expérience professionnelle de type *une chose qu'on désire faire mais qu'on n'arrive pas à faire*, la pratique réflexive pourrait permettre de réfléchir et répondre à une séquence de questions du genre :



¹²³ Citation : Boutet (2004, page 8).

Le professionnel peut aussi mettre à contribution l'expérience et le regard d'autres collègues qui sauront l'accompagner dans ce processus d'analyse en vue du développement de ses compétences et de sa carrière. Il s'agit donc ici de construire son identité professionnelle, d'une part en nommant, décrivant, verbalisant les expériences qui la composent et, d'autre part, en confrontant son regard personnel avec celui d'un ou plusieurs collègues. Ce travail de collaboration réflexive entre collègues¹²⁴ est la pierre d'assise sur laquelle repose, entre autres, les travaux de Lafortune (2008, 2008b), Galvani (2007), Perrenoud (2004, 2003, 2001, 2000) sur la pratique réflexive. Ainsi, ce regard croisé qu'un individu pose sur sa pratique en compagnie de ceux d'autres collègues est résolument d'inspiration constructiviste (Lafortune, 2008a) et socio-constructiviste (Robo, 2001)¹²⁵.

L'objectif ultime de la pratique réflexive étant la transformation des pratiques et le développement des compétences professionnelles, il est donc important de comprendre le sens, les motivations, les raisons de ces expériences professionnelles (actions, gestes, événements, situations, etc.) qui tissent et développent une carrière pour atteindre un idéal de continuité. Plusieurs chercheurs et praticiens ont expérimenté avec succès cette démarche qui vise essentiellement un rapprochement accru entre les connaissances théoriques et l'expérience pratique, l'élucidation de la part de l'acteur dans le processus d'apprentissage, la prise en compte du contexte et enfin la pertinence du partage d'expérience entre pairs¹²⁶ (Boutin, 2005). Encore une fois, ces caractéristiques mettent en évidence l'inspiration constructiviste et socioconstructiviste de la pratique réflexive, et donc la portée particulièrement significative de cette démarche pour un designer pédagogique, ou tout autre personnel œuvrant dans le domaine de l'éducation ou des technologies éducatives, désireux d'autogérer le développement de ses compétences et de sa professionnalité.

¹²⁴ Appelé aussi communauté de pratique. Au sujet des communautés de pratique, Boutet (2004) retrace les travaux de Lave et Wenger (1991) ainsi que Wenger (1998).

¹²⁵ Le lecteur est invité à relire la section 2.1.2 de ce chapitre qui traite du constructivisme et du socioconstructivisme.

¹²⁶ Au sens de clarifier, d'explicitier son propre processus d'apprentissage, ce qui contribue à la construction de son identité professionnelle. Note personnelle.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

MÉTHODOLOGIE

Dans ce troisième chapitre, nous présentons le processus méthodologique utilisé pour répondre à la question de recherche. Nous exposerons premièrement les sous-questions de recherche ainsi que les éléments qui participent à l'opérationnalisation de la question de recherche. Deuxièmement, nous expliquerons les choix épistémologiques qui sous-tendent le choix d'une méthodologie de nature qualitative à visée exploratoire. Troisièmement, nous présenterons les modalités de mise en pratique de cette recherche scientifique, en présentant notamment les instruments de mesure, le terrain et la population de recherche ainsi que la cueillette et le traitement des données. Finalement, ce chapitre s'achèvera en faisant état des questions d'ordre éthique et des limites de la recherche.

3.1 L'OPÉRATIONNALISATION DE LA QUESTION DE RECHERCHE

Tout le long de cette recherche, nous désirons comprendre **comment la pratique réflexive contribue au développement autogéré des compétences professionnelles du designer pédagogique en formation à distance.**

Pour ce faire, une série de sous-questions permet de mieux cerner les composantes de cette question principale :

- Quelles **compétences professionnelles** le designer pédagogique développe-t-il dans sa pratique professionnelle?
- Quels **moyens** le designer pédagogique utilise-t-il pour développer ses compétences professionnelles?
- Quelle importance le designer pédagogique accorde-t-il au **développement autogéré** de sa professionnalité?
- Quelle importance la **pratique réflexive** joue-t-elle dans le développement autogéré des compétences professionnelles du designer pédagogique?

Les éléments de la recherche sont donc les suivants :

- Les compétences du designer pédagogique

- Les moyens utilisés (méthodes)
- Le développement autogéré de la professionnalité
- La pratique réflexive

Par le biais de questionnaires de recherche, nous chercherons à décrire et évaluer l'occurrence de ces trois éléments en recueillant des données provoquées puisque c'est le « *chercheur qui, à travers l'utilisation d'un questionnaire de recherche, impose le type et la forme des réponses aux sujets, ceux-ci devant choisir, parmi la liste proposée, la réponse qui correspond au mieux à ce qu'ils pensent.* »¹²⁷

3.2 LE TYPE DE RECHERCHE

Réaliser une recherche, selon Karsenti et Savoie-Zajc (2004), « *c'est situer le problème de recherche, le cadre théorique et la méthodologie dans un ensemble logique et cohérent.* »¹²⁸ Ainsi, pour répondre à la question de recherche principale et aux sous-questions, et compte tenu du cadre théorique présenté dans le chapitre précédent, une méthodologie de recherche de nature qualitative de type exploratoire s'avère un choix approprié. En effet, la recherche exploratoire permet « *de baliser une réalité à étudier ou de choisir les méthodes de collecte des données les plus appropriées pour documenter les aspects de cette réalité ou encore de sélectionner des informateurs ou des sources de données capables d'informer sur ces aspects.* »¹²⁹ La démarche exploratoire viserait alors à combler un vide, pour reprendre les termes de Van der Maren (1995).

De plus, l'une des possibilités offerte par ce type de démarche est d'aider à cerner les éléments d'une problématique définie de façon plus ou moins exhaustive avant de se lancer, par exemple, dans une recherche de plus grande envergure. Ainsi donc, cette recherche-ci pourrait se poser comme préalable à une autre étude qui, pour se déployer, s'appuierait sur un minimum de connaissances.

¹²⁷ Citation : Van der Maren (1995, page 83)

¹²⁸ Citation : Karsenti, Savoie-Zajc (2004, page 113)

¹²⁹ Citation : Trudel, Simard, Vonarx, (2007, page 39)

La démarche qualitative présuppose également des choix épistémologiques. À cet égard, ceux que nous avons choisis d'endosser tout au long de cette recherche sont les suivants :

- Nous désirons comprendre le sens que le designer pédagogique accorde à sa propre expérience, c'est-à-dire au développement de ses compétences professionnelles et à l'usage (ou non) de la pratique réflexive comme moyen de développement professionnel.
- Nous nous intéressons au milieu naturel dans lequel œuvrent les designers pédagogiques. Nous voulons saisir le contexte global dans lequel la vision du développement professionnel d'un designer pédagogique s'enracine et prend forme, compte tenu de sa pratique, de ses expériences, de sa motivation, de son engagement dans une démarche de formation continue, etc.
- Nous croyons que la compréhension globale d'une pratique permet, ultimement, de mieux agir sur elle.
- Nous voulons prendre en compte nos propres apprentissages tout le long de la recherche. Nous voulons confronter le sens et la compréhension que nous accordons développement professionnel et à la pratique réflexive à ceux des participants à cette recherche.

3.3 LES INSTRUMENTS DE MESURE

Nous nous intéressons à la compréhension et au sens que les designers pédagogiques accordent au développement de leurs compétences professionnelles et à l'usage (ou non) de la pratique réflexive comme moyen de développement professionnel. À cette fin, la recherche utilise le questionnaire comme principal instrument de cueillette des données, et, plus spécifiquement, sous la forme de deux questionnaires ponctuels et auto-administrés par les participants eux-mêmes. Le caractère ponctuel rend compte des caractéristiques d'une situation à un moment donné, et le caractère auto-administré permet une transmission fidèle de l'information. Ainsi, deux questionnaires de mesure¹³⁰ sont utilisés :

- 1) l'un visant à identifier les facteurs sociodémographiques qui permettent d'établir, de manière anonyme, le profil des participants à cette recherche;

¹³⁰ Voir la copie des deux questionnaires en Annexe V.

- 2) l'autre visant à identifier le développement (autogéré ou non) des compétences professionnelles du designer pédagogique et l'usage de la pratique réflexive.

3.3.1. Un questionnaire relatif aux données sociodémographiques

Ce questionnaire, dit ponctuel, a comme objectif de décrire certaines caractéristiques de l'échantillon. Ainsi, afin de mieux cerner le profil et la professionnalité des participants, les réponses à des questions sociodémographiques (ex. sexe, tranche d'âge, formation, région, nombre d'années d'expérience) doivent être compilées.

Ce questionnaire se compose de cinq questions construites à partir des caractéristiques globales de la population cible des participants. Les questions ont été validées conjointement par la directrice de recherche. Il s'agit d'un questionnaire auto-administré de façon électronique par les répondants eux-mêmes.

3.3.2 Un questionnaire relatif au développement (autogéré ou non) des compétences professionnelles du designer pédagogique et à l'usage de la pratique réflexive

Ce questionnaire interroge les trois éléments de la recherche précédemment identifiés, soit les compétences professionnelles, le développement de la professionnalité et la pratique réflexive. De façon plus spécifique, les questions touchant ces trois domaines de connaissances ont été construites en prenant pour appui les cadres théoriques présentés au chapitre II ainsi que le référentiel des *Programmes en Technologies Éducatives de la Télé-université*¹³¹, en particulier la section 1 qui porte sur le développement de la professionnalité.

Par choix méthodologique, il a été décidé de ne pas définir de façon précise les concepts de pratique réflexive ou de réflexivité lors de la passation des questionnaires et, par conséquent, de laisser émerger les représentations et les pratiques des designers quant à l'utilisation de la réflexivité. Il s'agit donc ici d'une démarche inductive. Cette démarche a été privilégiée à la démarche déductive qui aurait défini au préalable ce qu'est la

¹³¹ Utilisation du référentiel avec autorisation. Voir Annexe III.

pratique réflexive, et aurait imposé cette définition aux designers pédagogiques au moment du traitement des données.

Il s'agit encore une fois d'un questionnaire auto-administré de façon électronique par les répondants eux-mêmes. Il compte 13 questions s'appuyant sur une échelle de réponse de type Likert en cinq points, soit :

- Jamais
- Rarement
- Assez fréquemment
- Fréquemment
- Très fréquemment

De plus, au besoin, les participants peuvent préciser leur pensée ou rajouter un commentaire dans un cadre prévu à cet effet.

Concernant la procédure d'élaboration des questionnaires, plusieurs points ont été pris en compte, soit :

- la maquette : l'élaboration d'une maquette a permis de définir très précisément les thèmes et les questions pour lesquels les données étaient désirées;
- la rédaction : l'écriture des questionnaires a subi différentes phases de négociations et d'ajustements avant sa présentation dans son format actuel;
- la validation : ces questionnaires ont fait l'objet d'une validation tant du point de vue du construit que de la fidélité de la mesure conjointement avec la directrice de recherche et Pierre Gagné, professeur à la Télé-université. De plus, une copie de ces questionnaires a été envoyée au comité d'éthique et de la recherche ;
- le dépôt : les deux questionnaires de la recherche, accompagnés d'une lettre de présentation, ainsi que les formulaires éthiques (engagement de la chercheure et consentement de participation à une recherche) ont été déposés sur le serveur de recherche *Survey Monkey*. Les données collectées sont ainsi directement organisées dans une base de données intégrée au serveur lui-même.

3.4 LE TERRAIN ET LA POPULATION DE RECHERCHE

Comme il en est fait mention au chapitre précédent (voir le point 2.2.1), nous nous intéressons au terrain de recherche que représente la Télé-université¹³², et plus spécifiquement aux spécialistes en éducation¹³³ de la Télé-université de Québec et de Montréal. En effet, la personne spécialiste en sciences de l'éducation de la Télé-Université participe, en collaboration avec les professeurs, à la conception, l'élaboration, la rédaction, l'organisation, la structuration et l'évaluation de cours, programmes et autres projets de formation. C'est donc au sein de cette clientèle, représentée par 22 personnes (6 hommes et 16 femmes), que sont recrutés les participants à cette recherche.¹³⁴

Les adresses électroniques de tous les spécialistes ont été obtenues grâce à la collaboration de monsieur Alberto Poulin¹³⁵ du service des ressources humaines de la Télé-université. L'ensemble des spécialistes en éducation de la Télé-université a donc été sollicité, par l'entremise d'une invitation par courriel, et invité à répondre aux deux questionnaires en ligne portant sur les données sociodémographiques et le développement autogéré des compétences professionnelles.

3.5 LA CUEILLETTE ET LE TRAITEMENT DES DONNÉES

3.5.1 La cueillette des données

La cueillette des données s'est déroulée durant le mois de mars 2011. Deux appels de participation ont été envoyés : une première invitation¹³⁶ en date du 25 février 2011 et un rappel¹³⁷ en date du 14 mars 2011.

¹³² La TÉLUQ est la première et la seule université totalement à distance au Québec. Depuis sa création en 1972, elle n'a pas cessé d'enrichir son offre qui comporte aujourd'hui plus de 360 cours et 75 programmes à tous les cycles d'études dans les principaux domaines du savoir. Ses programmes sont sanctionnés par un diplôme de l'UQAM. La TÉLUQ enregistre à ce jour près d'un million d'inscriptions à ses cours et programmes. (extrait du site officiel : <http://www.teluq.ca/>)

¹³³ Nous considérons que les fonctions d'un spécialiste en éducation (titre) de la Télé-université sont similaires à celles du designer pédagogique présentées dans ce travail.

¹³⁴ Plus précisément, 22 personnes en date du 25 mars 2011.

¹³⁵ Voir la copie de l'échange de correspondance avec M. Alberto Poulin en annexe VI.

¹³⁶ Voir la copie de l'invitation en annexe VII.

¹³⁷ Voir la copie du rappel en annexe VIII.

3.5.2 Le traitement des données

Le traitement des données, qui s'est déroulé durant les mois d'avril à juin 2011, a comporté deux étapes : la présentation des résultats et l'interprétation des résultats.

3.5.2.1 La présentation des résultats

La présentation détaillée des données sociodémographiques et de celles associées au développement des compétences professionnelles du spécialiste en éducation est exposée au chapitre IV. Ce chapitre présente également un rappel de la question de recherche et du terrain de recherche, des précisions sur la taille de l'échantillon et des consignes de lecture des tableaux pour en faciliter la compréhension.

3.5.2.2 L'interprétation des résultats

L'interprétation des résultats est présentée au chapitre V. Ce chapitre propose un dernier rappel de la question de recherche principale ainsi que des sous-questions de recherche. Par la suite, une interprétation des résultats pour chacune des questions de recherche est mise de l'avant en prenant appui à la fois sur les données collectées et sur le cadre conceptuel élaboré tout le long de ce mémoire. Finalement, quelques pistes de recherche visent à poursuivre l'exercice de réflexion sur la place et le rôle de la réflexivité comme outil privilégié de développement professionnel.

3.6 LES PRÉCAUTIONS ÉTHIQUES ET LES LIMITES DE LA RECHERCHE

3.6.1 Les précautions éthiques

Un certain nombre de précautions éthiques ont été mises en œuvre tout le long de cette recherche pour en assurer le caractère scientifique.

- **L'obtention d'un certificat d'éthique¹³⁸ par le Comité d'éthique de recherche.** Ce projet de recherche a été soumis au comité d'éthique de recherche de la TÉLUQ-UQAM et a reçu son approbation (voir annexe VI).
- **Le respect des ajustements demandés par le comité d'éthique.** Les ajustements suivants ont été effectués : ajustement de la durée de passation du questionnaire,

¹³⁸ Voir la copie du certificat d'éthique en annexe IX.

indication quant à la durée de conservation des données recueillies et précisions quant aux modalités d'accès aux résultats de la recherche par les participants.

- **Le respect de la demande de M. Alberto Poulin.** Suite à la demande de M. Alberto Poulin, il a été fait mention dans le courriel d'invitation envoyé à l'ensemble des spécialistes en éducation de la Télunq que les adresses ont été transmises avec son accord lors d'un entretien. La même mention a été faite lors du courriel de rappel¹³⁹.
- **La codification et la sauvegarde des données.** Afin de respecter la confidentialité, l'identité de chacun des répondants a été remplacée par un numéro. De plus, les résultats obtenus suite à la compilation des données ont été conservés dans un lieu sécuritaire et seront détruits après trois ans, soit en 2014.
- **La présentation de la recherche lors de la cueillette des données.** Les informations suivantes ont été clairement précisées aux participants : l'exposition des enjeux de la recherche, l'engagement à la confidentialité, l'accès aux résultats de la recherche et le consentement à participer à la recherche¹⁴⁰.
- **L'engagement de la chercheure.** Tout le long de cette recherche, nous nous sommes engagés à :
 - ❖ assurer la protection et la sécurité des données secondaires que nous consulterons et à les conserver dans un lieu sécuritaire;
 - ❖ ne discuter des renseignements confidentiels recueillis dans les documents ou banques de données qu'avec les membres de l'équipe ayant signé le présent engagement;
 - ❖ ne pas utiliser les données recueillies dans le cadre de ce projet à d'autres fins que celles prévues à moins qu'elles soient approuvées par le Comité d'éthique de la recherche de la Télé-université;
 - ❖ ne pas utiliser, de quelque manière que ce soit, les données qu'on nous aura explicitement demandé d'exclure de l'ensemble des données recueillies;
 - ❖ prendre les dispositions nécessaires pour protéger l'identité des personnes sur qui porte l'information et en empêcher l'identification accidentelle, tant lors du

¹³⁹ Voir les annexes VI (sous les entrées du 25 février), VII et VIII.

¹⁴⁰ Voir le détail en annexe V, page 1, point 2 sous *Questions d'éthiques*.

traitement et de l'analyse des données que lors de la diffusion des résultats de la recherche.

3.6.2 Les limites de la recherche

Une recherche faisant usage de la méthode qualitative exploratoire à visée exploratoire possède ses limites.

- Des limites concernant la cueillette de données par questionnaire : le choix d'un instrument de cueillette de données tel que le questionnaire implique une absence d'interaction entre la chercheuse et le participant. Il est donc possible que ce dernier ait pu avoir de la difficulté à saisir le sens de certaines questions ou encore qu'il ait pu en interpréter certaines d'une façon autre que celle initialement prévue.
- Des limites concernant la nature des données provoquées : comme mentionné précédemment (voir le point 3.1), l'utilisation de données provoquées implique que la chercheuse impose le type et la forme des réponses aux participants de la recherche. En effet, ces derniers ont eu à choisir la réponse qui correspondait le mieux à leur pensée à l'aide d'une échelle de Likert à cinq niveaux. Le participant a donc été dans l'obligation de contraindre sa pensée en se conformant au format du questionnaire. Par conséquent, certains résultats sont peut-être différents de ceux qui auraient pu être obtenus au moyen d'une entrevue dirigée ou semi-dirigée par exemple.
- Des limites concernant l'utilisation d'une échelle de Likert : un choix a été fait quant aux énoncés de l'échelle de Likert adoptée. Le participant a pu éprouver des difficultés à communiquer sa pensée avec exactitude.
- Des limites concernant la taille de l'échantillonnage : compte-tenu de l'échantillonnage restreint, les résultats obtenus ne pourront inférer des lois générales et de grands principes.
- Des limites concernant le terrain de la recherche : les résultats sont ceux obtenus auprès des designers de la Télé-université uniquement, et non ceux issus d'un terrain de recherche plus vaste.

CHAPITRE IV
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Dans ce quatrième chapitre, nous présenterons les données collectées suite à la passation des deux questionnaires. Nous ferons tout d'abord un bref rappel de la question de recherche et du terrain de recherche. Puis, dans un premier temps, nous présenterons les données en ce qui concerne le volet sociodémographique du questionnaire. Dans un deuxième temps, nous ferons état de la situation en ce qui concerne les données portant spécifiquement sur les compétences professionnelles des designers pédagogiques et l'usage de la pratique réflexive. Plusieurs de ces données seront croisées entre elles afin d'en extraire les informations les plus significatives qui serviront à tracer un portrait de l'utilisation de la pratique réflexive comme outil de développement autogéré des compétences professionnelles du designer pédagogique.

4.1 DEUX RAPPELS

4.1.1 La question de recherche

Dans le cadre de la rédaction de ce mémoire, centré sur une problématique issue du monde de la formation à distance, nous désirons répondre à la question suivante :

**Comment la pratique réflexive
contribue-t-elle au développement autogéré
des compétences professionnelles
du designer pédagogique en formation à distance?**

4.1.2 Le terrain de recherche

Il est important de rappeler que le terrain de recherche est celui de la Télé-université. Ainsi, les designers pédagogiques ayant participé à cette recherche sont des spécialistes en éducation de la Télunq des régions de Québec et de Montréal. Les résultats présentés dans ce chapitre doivent être interprétés en fonction des caractéristiques spécifiques de ce terrain. Par souci de cohérence, une précision s'impose pour la suite de ce travail : lorsqu'il sera directement question des participants à cette recherche, l'expression « spécialistes en éducation » sera utilisée à la place de « designers pédagogiques ».

4.2 LA PRÉSENTATION DES DONNÉES SOCIODÉMOGRAPHIQUES

4.2.1 La taille de l'échantillon

En date du 25 mars 2011, la population des spécialistes en éducation de la Télé-université était de 22 personnes, soit 16 femmes et 6 hommes. De ce nombre, 16 personnes ont répondu aux questionnaires : 15 personnes y ont répondu en totalité et une personne en partie seulement. Aux fins de présentation et d'analyse des résultats, nous avons appliqué le filtre suivant au triage des données par le logiciel de Survey Monkey : *toutes les réponses complétées*. Ainsi, nous avons retenu uniquement les réponses des 15 personnes ayant complété les questionnaires en totalité. La taille de l'échantillon retenu représente donc 68,2 % de la population de base. Ce pourcentage élevé de répondants nous permet de considérer les données collectées comme étant fiables.

4.2.2 Le sexe

Comme il est indiqué dans le tableau 4.1, l'échantillonnage est constitué de 73,3 % de femmes et de 26,7 % d'hommes.

Tableau 4.1 Le sexe de l'échantillon

14. Quel est votre sexe ?		Response Percent	Response Count
Masculin		26,7%	4
Féminin		73,3%	11
answered question			15
skipped question			0

Or, comme il a été fait mention au point 4.2.1, les spécialistes en éducation de la Télé-université sont majoritairement de sexe féminin (16 personnes sur 22). Il est intéressant de noter ici que, au final, ce sont 68,8 % des femmes spécialistes qui ont répondu à ces questionnaires et 66,7 % des hommes. Ainsi, les données récoltées représentent à parts relativement égales les avis des hommes et des femmes.

4.2.3 Le groupe d'âge

Tel que présenté dans le tableau 4.2, 40 % des spécialistes ont entre 55 et 64 ans, 33 % ont entre 45 et 54 ans et 26,7 % ont entre 25 et 34 ans. Ce tableau nous apprend qu'un nombre important de spécialistes en éducation de la Télunq est à l'âge de la retraite ou s'en approche, qu'il n'y a aucun spécialiste entre 35 et 44 ans et peu de 34 ans et moins.

Tableau 4.2 Le groupe d'âge de l'échantillon

15. Quel est votre groupe d'âge?		
	Response Percent	Response Count
Entre 18-24 ans	0,0%	0
Entre 25-34 ans	26,7%	4
Entre 35-44 ans	0,0%	0
Entre 45-54 ans	33,3%	5
Entre 55-64 ans	40,0%	6
Plus de 65 ans	0,0%	0
	answered question	15
	skipped question	0

4.2.4 Le niveau de formation

Comme les données du tableau 4.3 l'indiquent, les spécialistes en éducation de la Télé-université ont une scolarité de niveau supérieur à 100 %, avec ou sans diplomation.

Tableau 4.3 Le niveau de formation de l'échantillon

16. Quel est le niveau de votre dernière année de formation scolaire complétée (avec ou sans diplôme)?			
		Response Percent	Response Count
Premier cycle universitaire		0,0%	0
Deuxième cycle universitaire		73,3%	11
Troisième cycle universitaire		20,0%	3
Autre (veuillez préciser)		6,7%	1
answered question			15
skipped question			0

Parmi les spécialistes,

- ❖ 73,3 % possèdent une formation de deuxième cycle (niveau maîtrise);
- ❖ 20 % possèdent une formation de troisième cycle (niveau doctorat);
- ❖ 6,7 % ont mentionné dans l'encadré commentaire qu'ils possédaient deux maîtrises;
- ❖ 0,0 % des spécialistes ne possèdent qu'une formation de premier cycle (niveau baccalauréat) ;
- ❖ 100 % des spécialistes possèdent un niveau de formation de deuxième cycle et plus (73,3 % + 20 % + 6,7 %)

On peut donc affirmer que les spécialistes en éducation de la Télug possèdent un niveau de formation universitaire élevé, soit de niveau deuxième cycle et plus.

4.2.5 Le nombre d'années en poste

Tel que mentionné dans le tableau 4.4, 46,7 % des spécialistes sont en poste depuis moins de cinq ans et 26,7 % depuis plus de 20 ans.

Tableau 4.4 Le nombre d'années en poste de l'échantillon

18. Depuis combien d'années occupez-vous le poste de spécialiste en éducation ?			Response Percent	Response Count
Moins de 5 ans		46,7%	7	
Entre 5 et 9 ans		6,7%	1	
Entre 10 et 14 ans		6,7%	1	
Entre 15 et 19 ans		13,3%	2	
Plus de 20 ans		26,7%	4	
			answered question	15
			skipped question	0

Les autres se répartissent ainsi : 13,3 % sont en poste depuis *Entre 15 et 19 ans*, 6,7 % depuis *Entre 5 et 9 ans* et depuis *Entre 10 et 14 ans*. Il est tout de même intéressant de noter que 40 % des spécialistes ont plus de 15 ans d'expérience (13,3 % + 26,7 %) et que les spécialistes de la Télunq sont donc, à égalité, soit débutants (46,7 %) ou expérimentés (40,0 %) en termes d'années en poste et que peu d'entre eux se situent au milieu de l'échelle.

En mettant en relation les données des tableaux 4.4 et 4.2, on constate que si les spécialistes ont majoritairement plus de 45 ans, ces derniers sont en poste depuis plus de 15 ans ou moins de 5 ans. On pourrait présumer que, pour certains, l'accès à ce poste de spécialiste s'est fait plus tard dans le développement de leur carrière.

4.2.6 Le lieu de travail

Comme l'indiquent les données du tableau 4.5, 73,3 % des spécialistes travaillent à la Télé-université de Québec et 26,7 % à celle de Montréal.

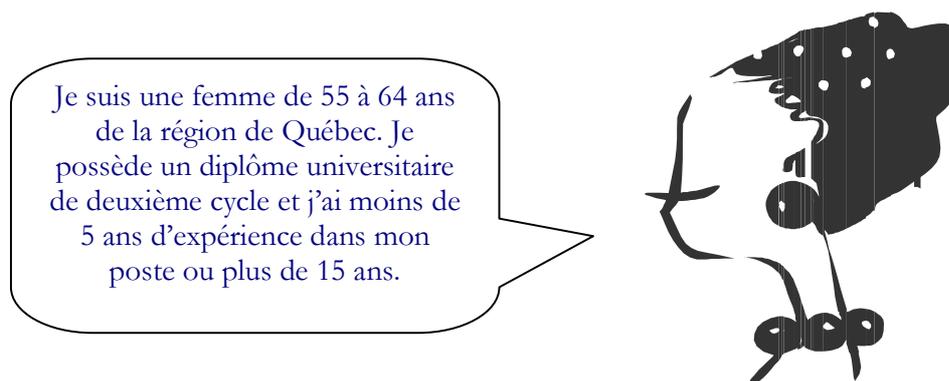
Tableau 4.5 Le lieu de travail de l'échantillon

17. Travaillez-vous à la Télé-université de:		Response Percent	Response Count
Québec		73,3%	11
Montréal		26,7%	4
		answered question	15
		skipped question	0

4.2.7 Le profil sociodémographique du spécialiste en éducation

En regard aux données sociodémographiques collectées, le spécialiste en éducation de la Télé-université possède le profil décrit à la figure 4.1.

Figure 4.1 Le profil sociodémographique du spécialiste en éducation de la Télé-université



4.3 LA PRÉSENTATION DES DONNÉES SUR LES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

4.3.1 Les consignes de lecture des tableaux

Tous les tableaux de cette présente section, soit les tableaux 4.6 à 4.18, peuvent se lire de façon horizontale (de gauche à droite), de façon verticale (de haut en bas) et de façon globale. Les pourcentages en gras sont les résultats les plus significatifs obtenus dans chacune des rangées alors que les chiffres entre parenthèses correspondent au nombre de spécialistes associé à chacun des pourcentages. Il est à noter que dans la présentation des résultats ci-après, ce sont donc **les résultats les plus significatifs** par rangée qui sont présentés en priorité pour chacun des tableaux, les autres résultats suivent immédiatement. Il est à noter que, lors de la présentation des résultats, le terme « majorité » sera utilisé pour présenter le résultat le plus élevé, et non pas pour représenter 50% +1 des répondants.

De plus, en répondant à chacune des questions, les spécialistes en éducation de la Télé-université pouvaient choisir la catégorie *Autre* afin de préciser leur pensée ou laisser un commentaire. Plusieurs se sont prévalus de cette option et le chiffre entre parenthèses à côté du mot *Autre* en indique le nombre. Les commentaires les plus pertinents à la recherche¹⁴¹ sont également pris en compte lors de la présentation des résultats. Par conséquent, les données recueillies sont de deux ordres : quantitatif et qualitatif. Les données quantitatives permettent d'analyser les réponses des spécialistes en termes de mesure alors que les données qualitatives permettent de préciser et d'affiner les réponses des répondants. Les données qualitatives servent ainsi à compléter les données quantitatives collectées.

4.3.2 La répartition des tâches

Les données du tableau 4.6 nous renseignent sur le pourcentage approximatif de temps consacré à la réalisation des principales catégories de tâches d'un designer pédagogique.

¹⁴¹ Voir l'annexe IX pour la liste complète de tous les commentaires.

Tableau 4.6 La répartition des tâches de l'échantillon

1. Quel pourcentage approximatif de votre temps est associé à la réalisation des tâches suivantes? Si une tâche ne s'applique pas à votre travail, cochez NA (non applicable).							
	Moins de 20%	Entre 20% et 40%	Entre 40% et 60%	Entre 60% et 80%	Plus de 80%	NA	Response Count
La planification	73,3% (11)	20,0% (3)	6,7% (1)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	15
L'analyse	40,0% (6)	20,0% (3)	26,7% (4)	6,7% (1)	6,7% (1)	0,0% (0)	15
La conception pédagogique	6,7% (1)	13,3% (2)	40,0% (6)	26,7% (4)	13,3% (2)	0,0% (0)	15
Le développement	26,7% (4)	40,0% (6)	6,7% (1)	20,0% (3)	6,7% (1)	0,0% (0)	15
L'implantation	53,3% (8)	6,7% (1)	13,3% (2)	0,0% (0)	0,0% (0)	26,7% (4)	15
La gestion	46,7% (7)	26,7% (4)	0,0% (0)	6,7% (1)	0,0% (0)	20,0% (3)	15
						Autre (veuillez préciser)	5
						answered question	15
						skipped question	0

Avant de poursuivre avec la présentation des résultats de cette section, rappelons que les tâches identifiées dans cette question correspondent à celles identifiées dans les principaux modèles de design pédagogique présentés dans cette recherche (voir la section 1.1.3 *Le designer pédagogique, un rôle central dans le processus de conception de cours* ainsi que la section 1.2.2 *Le design pédagogique*). Afin de mieux contextualiser la présentation des résultats, les définitions de ces tâches présentées initialement à la section 1.2.2.1 *Le design pédagogique et la FAD* sont reprises ici :

- **ANALYSER** : Il s'agit d'analyser globalement les composantes de la situation afin de guider le plus précisément possible l'orientation à donner au système d'apprentissage : « *les besoins de formation, les caractéristiques de la clientèle-*

cible, le contexte dans lequel s'insérera la formation, les ressources existantes pouvant être utilisées ou adaptées pour le système d'apprentissage, etc. »¹⁴²

- PLANIFIER (ou étape de design ou de conception) : concevoir le système d'apprentissage, soit l'architecture du système et les divers devis nécessaires au niveau didactique, pédagogique, médiatique et technologique. *« Au cours de cette phase, on distingue deux niveaux d'intervention : d'une part, le macro-design, qui consiste à faire le design de l'architecture globale du système d'apprentissage, puis le micro-design, qui consiste à faire le design de chacune des différentes composantes du système d'apprentissage. »¹⁴³*
- DÉVELOPPER (ou étape de production ou de réalisation) : réaliser les devis afin de mettre en forme le système d'apprentissage, préparer les outils et le support adéquats.
- IMPLANTER (ou étape de diffusion) : diffuser le système d'apprentissage afin de le rendre accessible à l'apprenant grâce à une infrastructure organisationnelle et technologique.
- CONTRÔLER (ou étape d'évaluation ou de gestion) : évaluer et réguler le système d'apprentissage *« afin de porter un jugement sur sa qualité et son efficacité et, dans le cas d'une évaluation sommative, sur le maintien ou non de la diffusion du système d'apprentissage. »¹⁴⁴*

Quant aux résultats à proprement dits, une lecture horizontale du tableau nous apprend que :

- ❖ une majorité des spécialistes consacrent *moins de 20 %* de leur temps à la planification (73,3 %) ;
- ❖ une majorité des spécialistes consacrent *moins de 20 %* de leur temps à l'analyse (40,0 %) ;
- ❖ une majorité des spécialistes consacrent *moins de 20 %* de leur temps à l'implantation (53,3 %) ;

¹⁴² Citations : Basque, (2004, page 8) – http://edutechwiki.unige.ch/fr/Design_p%C3%A9dagogique.

¹⁴³ Citation : Basque, (2004, page 8) – http://edutechwiki.unige.ch/fr/Design_p%C3%A9dagogique.

¹⁴⁴ Citation : Basque, (2004, page 8) – http://edutechwiki.unige.ch/fr/Design_p%C3%A9dagogique.

- ❖ une majorité des spécialistes consacrent *moins de 20 %* de leur temps à la gestion (46,7 %) ;
- ❖ une majorité des spécialistes consacrent *entre 20 % et 40 %* de leur temps au développement (40,0 %) ;
- ❖ une majorité des spécialistes consacrent *entre 40 % et 60 %* de leur temps à la conception pédagogique (40,0 %).

Une lecture verticale et globale du tableau nous apprend que :

- ❖ les spécialistes consacrent en priorité entre 20 % et 80 % de leur temps à la conception pédagogique (80 % = 13,3 % + 40,0 % + 26,7 %), suivi du développement (66,7 % = 40,0 % + 6,7 % + 20,0 %) ;
- ❖ une minorité de spécialistes consacrent *plus de 80 %* de leur temps à l'analyse (6,7 %), à la conception pédagogique (13,2 %) et au développement (6,7 %) ;
- ❖ aucun spécialiste (0 %) ne consacre *plus de 80 %* de son temps à l'implantation et à la gestion ;
- ❖ de l'avis de certains spécialistes, leur emploi du temps ne contient aucune tâche associée à l'implantation (26,7 %) et à la gestion (20,0 %) ;
- ❖ au final, 80,0 % (40,0 % + 26,7 % + 13,3 %) des spécialistes consacrent 40 % et plus de leur temps à la conception pédagogique

Quant aux commentaires¹⁴⁵ des répondants, ils ont été nombreux pour cette question car ce sont 30 % des spécialistes, soit 5 sur 15, qui ont jugé opportun de préciser leur pensée.

On y faisait mention de la difficulté à bien répartir les tâches :

- ❖ *La planification et l'analyse qui s'entrecroisent peuvent prendre 30 % du temps.*
Commentaire no 3
- ❖ *Il est difficile de répondre à cette question. La planification, la gestion et surtout l'analyse sont des compétences qui sont mises en œuvre en continu à travers la réalisation de nos tâches. On peut donc difficilement leur accorder un pourcentage*

¹⁴⁵ Nous avons choisi de corriger les fautes d'orthographe incluses dans certains commentaires. Les commentaires originaux se trouvent en annexe IX.

de temps. Je peux toutefois affirmer que l'analyse est sans doute la plus importante parce qu'elle est requise pour la réalisation de toutes les tâches. Commentaire no 4

Deux commentaires visaient à préciser le type de tâche réellement effectuées :

- ❖ *Évaluation (-20 %) et formation (-20 %).* Commentaire no 1
- ❖ *La plupart des tâches assignées sont d'ordre administratif (gestion de dossiers, soutien administratif, communications internes).* Commentaire no 5

Deux commentaires ont mis en lumière des difficultés de compréhension :

- ❖ *Cette question n'est pas claire pour moi... Parlez-vous de % de tâche totale de conception d'un cours.* Commentaire no 2
- ❖ *Je me figure mal ce qui est compris dans « implantation », n'ayant pas de définition, j'ai préféré m'abstenir.* Commentaire no 4

Ce genre de commentaires nous semble peu étonnant – nous nous attendions même à en recevoir un peu plus pour ces mêmes catégories – car ils mettent en lumière la complexité de la tâche du spécialiste en éducation et la difficulté à circonscrire les tâches liées à cette profession. Ils peuvent également expliquer, en partie du moins, les résultats inscrits dans la catégorie N/A (non applicable).

Un autre commentaire a souligné une difficulté associée au choix de réponses proposées :

- ❖ *En somme, les pourcentages indiqués sont plus ou moins signifiants puisqu'ils ne peuvent être cumulés sur un total de 100 %. J'ai plutôt répondu en référence à l'importance de chaque élément dans ma tâche globale : l'analyse étant la plus importante, suivie de la conception et du développement, et enfin la gestion et la planification.* Commentaire no 4

La difficulté dans la construction de l'échelle de cette question reposait sur la nature de ce que nous voulions mesurer : était-ce l'importance qu'un spécialiste accordait à une tâche ou bien le temps qu'il consacrait réellement à son exécution? Par exemple, un spécialiste aurait pu accorder une grande importance à l'analyse mais, pour toutes sortes

de raisons, n'y accorder en réalité qu'un faible pourcentage de son temps. Ainsi, la question, telle que formulée, visait à connaître le temps accordé à chacune des tâches. Quand à l'impossibilité de cumuler les tâches sur un total de 100 %, ce commentaire est juste dans la mesure où il aurait été possible de bien circonscrire et mesurer chacune des tâches. Or, les commentaires des spécialistes eux-mêmes mettent en lumière la difficulté d'une telle entreprise, à cause notamment des chevauchements. De plus, une cumulation sur 100 % imposait des contraintes mathématiques difficiles à gérer. Par exemple, trois tâches qui ne prendraient que 5 % du temps d'un spécialiste seraient automatiquement mises dans la catégorie *Moins de 20 %* ($3 \times -20 \%$), ce qui complique la répartition du temps restant. Nous avons choisi de laisser au spécialiste l'évaluation des pourcentages à cumuler au meilleur de sa compréhension.

En résumé, les résultats collectés nous indiquent que les spécialistes en éducation de la Télé-université font en priorité de la conception pédagogique et du développement. Ce sont des praticiens qui travaillent directement sur le terrain. Ils consacrent peu de temps à l'analyse et à la planification et encore moins à l'implantation et à la gestion. Cependant, à la lumière des commentaires recueillis, il semble pertinent de nuancer le pourcentage accordé à l'analyse. On peut présumer que, dans les faits, il est plus élevé car il semble se distribuer durant toutes les étapes de conception et de développement

4.3.3 Le nombre de cours à distance conçus

Les données du tableau 4.7 nous indiquent le nombre de cours à distance conçus par le spécialiste.

Tableau 4.7 Le nombre de cours à distance conçus par l'échantillon

2. Sur combien de cours à distance avez-vous travaillé ?			
		Response Percent	Response Count
Moins de 5 cours		6,7%	1
Entre 5 et 9 cours		13,3%	2
Entre 10 et 14 cours		13,3%	2
Entre 15 et 19 cours		13,3%	2
Plus de 20 cours		53,3%	8
answered question			15
skipped question			0

Nous apprenons que :

- ❖ une minorité des spécialistes ont conçu *moins de 5 cours* à distance (6,7 %);
- ❖ un certain nombre des spécialistes ont conçu *entre 10 et 14 cours* (13,3 %);
- ❖ une majorité des spécialistes ont conçu *plus de 20 cours* à distance (53,3 %).

En résumé, la majorité des spécialistes de la Télé-université ont conçu plus de 20 cours à distance. Si l'on compare cette donnée avec celle issue du tableau 4.4 – qui nous apprend que le nombre d'années en poste de 46,7 % des spécialistes est de moins de 5 ans et de plus de 15 ans pour 40,0 % – on peut calculer que certains spécialistes conçoivent en moyenne quatre cours à distance par année et plus. Dans ces circonstances, on pourrait expliquer également pourquoi le temps consacré à l'analyse et à la planification (voir le tableau 4.6) est peu élevé et, par conséquent, pourquoi le temps consacré au développement et à la conception pédagogique est plus élevé.

4.3.4 Les compétences concernant les savoirs de base et l'usage de la technologie

Le tableau 4.8 présente les compétences professionnelles qui ont fait récemment l'objet d'un développement concernant les savoirs de base et l'usage de la technologie chez le spécialiste en éducation de la Télé-université.

Tableau 4.8 Les compétences concernant les savoirs de base et l'usage de la technologie de l'échantillon

3. Voici trois compétences qui concernent les savoirs de base et l'usage de la technologie. Ont-elles récemment fait l'objet d'un développement professionnel de votre part :							
		Pas du tout	Un peu	Moyennement	Fortement	En priorité	Response Count
1.A	Formaliser les savoirs de base dans mon domaine (ex. connaissance des fondements théoriques, des concepts et termes en usage, des différents acteurs et leurs rôles, etc.)	20,0% (3)	20,0% (3)	20,0% (3)	26,7% (4)	13,3% (2)	15
1.B	Expliciter la place des technologies dans mon domaine (ex. connaître les différentes technologies, analyser leur potentiel, leurs limites ou leurs impacts, etc.)	20,0% (3)	6,7% (1)	26,7% (4)	40,0% (6)	6,7% (1)	15
1.C	Évaluer les impacts de l'usage des technologies sur l'enseignement et l'apprentissage et me positionner face à leur usage.	20,0% (3)	6,7% (1)	6,7% (1)	60,0% (9)	6,7% (1)	15
						Commentaire	1
						answered question	15
						skipped question	0

Une lecture horizontale du tableau nous apprend que :

- ❖ la majorité des spécialistes développent *fortement* la compétence 1.A (26,7 %) associée à la formalisation des savoirs de base;
- ❖ la majorité des spécialistes développent *fortement* la compétence 1.B (40 %) associée à l'explicitation de la place des technologies en usage dans le domaine;

- ❖ la majorité des spécialistes développent *fortement* la compétence 1.C (60 %) associée à l'évaluation de l'usage des technologies.

Une lecture verticale et globale du tableau nous apprend que :

- ❖ toutes compétences confondues, la majorité des spécialistes développent la compétence 1.C associée à l'évaluation de l'usage des technologies, et le font *fortement* (60 %);
- ❖ les compétences 1.A 1.B et 1.C développées en majorité par les spécialistes en éducation le sont *fortement*, mais avec un pourcentage plus faible (26,7 %) quant il s'agit de la formalisation des savoirs de base;
- ❖ la compétence 1.B est développée *moyennement* (40 %) à parts égales avec la compétence 1.A développée *fortement* (40 %) ;
- ❖ peu de spécialistes considèrent prioritaire le développement des compétences 1.A (13,3 %), 1.B (6,7 %) et 1.C (6,7 %).

Du côté des commentaires, le côté informel du développement professionnel a été déploré :

- ❖ *Malheureusement, la formation et le développement professionnel demeurent trop souvent informels et à la discrétion de chaque spécialiste.* Commentaire no 1

De façon globale, les compétences qui sont les plus développées sont associées à la place et à l'usage des technologies dans la pratique professionnelle du spécialiste, et elles le sont *fortement*. Lorsque mises en relation avec les résultats du tableau 4.6 portant sur la répartition des tâches, ces données confirment la place que les spécialistes accordent à la dimension pratique de leurs fonctions. Compte tenu du nombre de cours à distance (4 cours et plus) à concevoir par année (voir le tableau 4.7), et compte tenu également de la composante médiatique élevée dans les cours à distance, on peut comprendre pourquoi la dimension technologique soit si présente dans les préoccupations des spécialistes en ce qui concerne leur développement professionnel.

4.3.5 Les compétences concernant les normes, les standards et les principes professionnels

Le tableau 4.9 présente les compétences professionnelles qui ont fait récemment l'objet d'un développement concernant les normes, les standards et les principes professionnels chez le spécialiste en éducation de la Télé-université.

Tableau 4.9 Les compétences concernant les normes, les standards et les principes professionnels de l'échantillon

4. Voici six compétences qui concernent des normes, des standards et des principes professionnels. Ont-elles récemment fait l'objet d'un développement professionnel de votre part ?							
		Pas du tout	Un peu	Moyennement	Fortement	En priorité	Response Count
2.A	Identifier les normes et standards en usage dans mon domaine (ex. en matière d'utilisation des technologies, sur les processus de travail, etc.)	26,7% (4)	13,3% (2)	40,0% (6)	13,3% (2)	6,7% (1)	15
2.B	Appliquer des principes de travail collaboratif.	20,0% (3)	20,0% (3)	40,0% (6)	13,3% (2)	6,7% (1)	15
2.C	Communiquer efficacement sous forme écrite, orale et visuelle dans mes interventions.	13,3% (2)	6,7% (1)	26,7% (4)	46,7% (7)	6,7% (1)	15
2.D	Appliquer les règles d'éthique en usage dans ma profession.	26,7% (4)	26,7% (4)	13,3% (2)	26,7% (4)	6,7% (1)	15
2.E	Appliquer une démarche de recherche et de traitement de l'information.	20,0% (3)	13,3% (2)	33,3% (5)	26,7% (4)	6,7% (1)	15
2.F	Utiliser des techniques de travail intellectuel (prise de notes, représentations graphiques, tableaux, stratégies de lecture, etc.)	20,0% (3)	13,3% (2)	26,7% (4)	40,0% (6)	0,0% (0)	15
						Commentaire	2
						answered question	15
						skipped question	0

Une lecture horizontale du tableau nous apprend que :

- ❖ une majorité des spécialistes développent *moyennement* (40,0 %) la compétence 2.A associée à l'identification des normes et standards en matière d'utilisation des technologies et des processus de travail;
- ❖ une majorité des spécialistes développent *moyennement* (40,0 %) la compétence 2.B associée à l'application des principes de travail collaboratif;
- ❖ une majorité des spécialistes développent *fortement* (46,7 %) la compétence 2.C associée à la communication efficace sous toutes ses formes;
- ❖ une majorité des spécialistes développent, à parts égales, *un peu* (26,7 %), *fortement* (26,7 %) et *pas du tout* (26,7 %) la compétence 2.D associée à l'application des règles éthiques en usage dans la profession;
- ❖ une majorité des spécialistes développent *moyennement* (33,5 %) la compétence 2.E associée à l'application d'une démarche de recherche et de traitement de l'information;
- ❖ une majorité des spécialistes développent *fortement* (40,0 %) la compétence 2.F associée à l'utilisation des diverses techniques de travail intellectuel.

Une lecture verticale et globale du tableau nous apprend que :

- ❖ toutes compétences confondues, la majorité des spécialistes développent la compétence 2.C associée à la communication efficace sous toutes ses formes, et le font *fortement* (46,7 %);
- ❖ les deux principales compétences ayant été ciblées comme ayant fait *fortement* l'objet d'un développement professionnel sont les compétences 2.C et 2.F associées à la communication efficace et aux techniques de travail intellectuel;
- ❖ aucune compétence ne fait l'objet d'un développement ciblé par plus de 50,0 % des spécialistes en éducation;
- ❖ aucune compétence ne fait l'objet d'un développement prioritaire par plus de 6,7 % des spécialistes.

Du côté des commentaires, l'un justifie le niveau de développement accordé à deux compétences :

❖ *Les deux compétences qui ont fait un peu l'objet représentent des domaines initiaux d'expertise. Commentaire no 1*

Et l'autre questionne la validité du développement d'une compétence associée au domaine de l'éthique :

❖ *« Appliquer les règles éthiques », cela se fait ou ne se fait pas et ne peut, à mon avis, « faire l'objet d'un développement professionnel ». Cette compétence n'est pas du même niveau que les autres. J'y ai répondu pour pouvoir continuer... Commentaire no 2*

À notre avis, ce dernier commentaire soulève un point fort intéressant. D'une part, il met en évidence le fait que le spécialiste semble mettre cette compétence dans une catégorie particulière. D'autre part, il confirme les données du tableau 4.9 qui révèle que l'identification des normes et standards et l'application des règles d'éthique en usage dans la profession ne fassent pas l'objet d'un développement important chez le spécialiste. En effet, plus de la moitié des spécialistes (53,4 %) ne développent *pas du tout* ou *un peu* la compétence associée à l'application des règles d'éthique. De même, 40 % des spécialistes ne développent *pas du tout* ou *un peu* la compétence associée à l'identification des normes et standards en usage dans la profession. Or, les référentiels de compétences des designers pédagogiques ont tous, sans exception, une catégorie de compétences associée aux normes et standards et au domaine éthique. En fait, les questions éthiques sont plus que jamais au cœur d'abondants débats dans le domaine de l'éducation (ex. les droits d'auteur, le respect de la propriété intellectuelle, le plagiat, etc.), et elles soulèvent de nombreuses passions et prises de position dans un sens comme dans l'autre, notamment en formation à distance¹⁴⁶. Cette situation pour le moins surprenante mérite certainement que l'on s'y attarde au chapitre V lors de l'interprétation des données.

De façon globale, les compétences qui sont les plus fortement développées se rattachent au domaine de la communication et des techniques de travail intellectuel. Ces réponses

¹⁴⁶ Un exemple : à cause de la question de la propriété intellectuelle, certains cours à distance offerts par la Téléq ne permettent pas à l'étudiant d'imprimer les notes de cours ou encore de les consulter en ligne après la fin du cours. Et ce, même si l'étudiant a payé ses frais de scolarité au même titre qu'un étudiant sur campus qui, lui, n'est pas confronté aux mêmes contraintes et peut habituellement conserver ses notes de cours. Cette situation soulève bien des passions chez les spécialistes, qu'ils soient en faveur ou pas avec cette mesure.

mettent encore une fois en évidence le côté pragmatique des spécialistes qui se définissent avant tout comme des praticiens ayant un intérêt certain pour le travail collaboratif. Les compétences les plus fortement développées sont d'ailleurs, pour la plupart, des compétences techniques favorisant le travail en équipe. De plus, elles illustrent la nature même du travail des concepteurs : un travail intellectuel qui nécessite une excellente maîtrise de la langue française et des habiletés permettant d'exprimer sa pensée par écrit notamment.

4.3.6 Les compétences concernant la gestion du développement professionnel

Le tableau 4.10 présente les compétences professionnelles concernant la gestion du développement de la professionnalité chez le spécialiste en éducation de la Télé-université.

Tableau 4.10 Les compétences concernant la gestion du développement professionnel de l'échantillon

5. Voici quatre compétences qui concernent la gestion du développement professionnel. Ont-elles récemment fait l'objet d'un développement professionnel de votre part ?							
	Pas du tout	Un peu	Moyennement	Fortement	En priorité	Response Count	
3.A	Construire mon identité professionnelle dans mon domaine de connaissance.	33,3% (5)	13,3% (2)	20,0% (3)	26,7% (4)	6,7% (1)	15
3.B	Appliquer la pratique réflexive dans ma vie professionnelle.	13,3% (2)	13,3% (2)	33,3% (5)	40,0% (6)	0,0% (0)	15
3.C	Transférer mes connaissances et mes compétences dans ma pratique.	6,7% (1)	20,0% (3)	6,7% (1)	53,3% (8)	13,3% (2)	15
3.D	Autoévaluer mes connaissances et mes compétences dans mon domaine.	13,3% (2)	20,0% (3)	20,0% (3)	46,7% (7)	0,0% (0)	15
					Commentaire	2	
					answered question	15	
					skipped question	0	

- ❖ une majorité des spécialistes ne développent *pas du tout* (33,3 %) la compétence 3.A associée à la construction de l'identité professionnelle;
- ❖ une majorité des spécialistes développent *fortement* (40,0 %) la compétence 3.B associée à l'application de la pratique réflexive;
- ❖ une majorité des spécialistes développent *fortement* (53,3 %) la compétence 3.C associée au transfert des connaissances et compétences dans la pratique;
- ❖ une majorité des spécialistes développent *fortement* (46,7 %) la compétence 3.D associée à l'autoévaluation des connaissances et des compétences.

Une lecture verticale et globale du tableau nous apprend que :

- ❖ toutes compétences confondues, la majorité des spécialistes développent *fortement* (53,3 %) la compétence 3.C associée au transfert des connaissances et des compétences dans la pratique;
- ❖ les trois principales compétences les plus développées sont, dans l'ordre, les compétences 3.C (53,3 %), 3.D (46,7 %) et 3.B (40,0 %), et le sont toutes *fortement*;
- ❖ une majorité des spécialistes développent *fortement* (53,3 %) et *en priorité* (13,3 %) la compétence 3.C, ce qui représente 66,6 % (53,3 % + 13,3 %) des spécialistes très concernés par le transfert de leurs connaissances et de leurs compétences dans la pratique;
- ❖ une majorité des spécialistes développent *moyennement* (33,3 %) et *fortement* (40,0 %) la compétence 3.B, ce qui représente 73,3 % (33,3 % + 40,0 %) des spécialistes concernés par l'application de la pratique réflexive;
- ❖ la plus grande polarité en termes de gestion du développement professionnel se situe du côté de la construction de l'identité professionnelle (compétence 3.A) alors que certains ne la développent *pas du tout* (33,3 %) et d'autres la développent *fortement* (26,7 %).

Quant au commentaire, il touche à la question du manque de temps en lien avec l'autoévaluation :

- ❖ *Le manque de temps et l'importance de la tâche ne nous permettent malheureusement que trop peu d'évaluer nos diverses compétences.* Commentaire no 1

À notre avis, la polarité observée quant au développement de la compétence 3.A associée à la construction de l'identité professionnelle est intéressante. En effet, il faut se rappeler

que la majorité des spécialistes en éducation de la Télé-université ont plus de 55 ans (voir le tableau 4.2) et que la question de l'identité professionnelle est peut-être réglée pour plusieurs d'entre eux, malgré le fait que certains ne sont en poste que depuis moins de 5 ans (voir le tableau 4.7). Fait intéressant à noter, les résultats du tableau 4.10 semblent laisser émerger la représentation de la pratique réflexive chez les spécialistes : elle n'est pas nécessairement de celle qui permet la construction identitaire professionnelle. Nous aborderons d'ailleurs ce point plus en détails au chapitre V lors de l'interprétation des données.

En résumé, les données de ce tableau indiquent encore une fois l'importance que les spécialistes accordent à l'application de leurs connaissances et de leurs compétences dans la pratique. De plus, on note également que la dimension réflexive et l'autoévaluation préoccupent fortement les spécialistes. Ce sont des praticiens qui veulent développer leurs gestes professionnels en réfléchissant à leurs pratiques.

4.3.7 Les situations professionnelles qui suscitent la réflexion

Les données du tableau 4.11 nous renseignent sur les situations professionnelles qui amènent le professionnel à réfléchir à sa pratique.

Tableau 4.11 Les situations professionnelles qui suscitent la réflexion de l'échantillon

6. Les situations professionnelles qui vous amènent à réfléchir à votre pratique professionnelle sont généralement :						
	Jamais	Rarement	Assez fréquemment	Fréquemment	Très fréquemment	Response Count
Une situation inattendue	6,7% (1)	26,7% (4)	33,3% (5)	26,7% (4)	6,7% (1)	15
Une situation inconfortable	6,7% (1)	13,3% (2)	33,3% (5)	13,3% (2)	33,3% (5)	15
Une situation d'urgence	6,7% (1)	40,0% (6)	26,7% (4)	20,0% (3)	6,7% (1)	15
Une situation de réussite	13,3% (2)	20,0% (3)	20,0% (3)	40,0% (6)	6,7% (1)	15
Une situation de pause (congé de maladie, sabbatique, etc.)	20,0% (3)	46,7% (7)	13,3% (2)	6,7% (1)	13,3% (2)	15
				Autre (veuillez préciser)		1
				answered question		15
				skipped question		0

Une lecture horizontale du tableau nous apprend que :

- ❖ une majorité des spécialistes réfléchissent *assez fréquemment* (33,3 %) en situation inattendue;
- ❖ une majorité des spécialistes réfléchissent à parts égales *assez fréquemment* (33,3 %) et *très fréquemment* (33,3 %) en situation inconfortable;
- ❖ une majorité des spécialistes réfléchissent *rarement* (40,0 %) en situation d'urgence;
- ❖ une majorité des spécialistes réfléchissent *fréquemment* (40,0 %) en situation de réussite;
- ❖ une majorité des spécialistes réfléchissent *rarement* (46,7 %) en situation de pause.

Une lecture verticale et globale du tableau nous apprend que :

- ❖ toutes catégories confondues, la majorité des spécialistes réfléchissent *rarement* (46,7 %) en situation de pause mais *fréquemment* (40,0 %) en situation de réussite;
- ❖ une situation inconfortable amène les spécialistes à réfléchir à parts égales *assez fréquemment* (33,3 %) et *très fréquemment* ((33,3 %) à leurs pratiques;
- ❖ une situation inconfortable et une situation inattendue amènent les spécialistes à réfléchir *assez fréquemment* (33,3 %) à leurs pratiques.

Quant au commentaire, il suggère un autre type de situation :

- ❖ *Je réfléchis souvent à ma pratique professionnelle et les échanges que nous avons entre spécialistes en sc. de l'éduc. nous amènent à le faire régulièrement. Il ne faut pas attendre des situations exceptionnelles pour le faire.*

Ce commentaire met en évidence la visée opérationnelle de la réflexivité chez ce spécialiste en particulier : nul besoin d'attendre une situation exceptionnelle, il est possible de réfléchir en collaboration avec les autres spécialistes dans le quotidien de sa pratique professionnelle.

Même si, en priorité, la réussite (40,0 %) est le contexte dans lequel les spécialistes exercent davantage leur réflexivité, il est tout de même intéressant de souligner que la dimension réflexive est souvent liée à une situation professionnelle inconfortable (33,3 %) ou inattendue (33,3 %), pour plusieurs spécialistes. Autrement dit, la réflexivité émerge également en situation d'écart par rapport à un contexte habituellement maîtrisé par les spécialistes. Il faut aussi noter que la réflexivité est rarement présente en situation d'urgence, ce qui est aisément facile à comprendre.

De façon globale, les données de ce tableau nous indiquent que les spécialistes utilisent davantage la réflexivité en situation de réussite et, dans une moindre mesure, en situation d'inconfort ou d'inattendu. En somme, cette réflexivité s'inscrit dans le confort d'une réussite mais émerge également en contexte de déséquilibre.

4.3.8 Le type de savoir sur lequel porte la réflexion

Les données du tableau 4.12 précisent le type de connaissances sur lequel porte la réflexion du spécialiste en éducation de la Télé-université.

Tableau 4.12 Le type de savoir sur lequel porte la réflexion de l'échantillon

7. Lorsque vous réfléchissez à votre pratique professionnelle, vos réflexions portent essentiellement sur :						
	Jamais	Rarement	Assez fréquemment	Fréquemment	Très fréquemment	Response Count
Mes connaissances théoriques (savoirs)	6,7% (1)	0,0% (0)	33,3% (5)	46,7% (7)	13,3% (2)	15
Mes connaissances pratiques (savoir faire)	0,0% (0)	0,0% (0)	6,7% (1)	66,7% (10)	26,7% (4)	15
Mes connaissances relationnelles (savoir être)	6,7% (1)	26,7% (4)	13,3% (2)	40,0% (6)	13,3% (2)	15
				Autre (veuillez préciser)		1
				answered question		15
				skipped question		0

Une lecture horizontale du tableau nous apprend que :

- ❖ une majorité des spécialistes réfléchissent *fréquemment* (46,7 %) sur les connaissances théoriques;
- ❖ une majorité des spécialistes réfléchissent *fréquemment* (66,7 %) sur les connaissances pratiques;
- ❖ une majorité des spécialistes réfléchissent *fréquemment* (40,0 %) sur les connaissances relationnelles;

Une lecture verticale et globale du tableau nous apprend que :

- ❖ les spécialistes développent en majorité les trois types de connaissances, et ils le font *fréquemment*;
- ❖ tous types de savoirs confondus, la majorité des spécialistes réfléchissent *fréquemment* (66,7 %) sur des connaissances pratiques, des savoir-fair ;

- ❖ la grande majorité des spécialistes (93,4 %) réfléchissent à leurs connaissances pratiques *fréquemment* (66,7 %) et *très fréquemment* (26,7 %);
- ❖ les spécialistes réfléchissent *fréquemment* et *très fréquemment* d'abord sur leurs connaissances pratiques (93,4 %), ensuite sur leurs connaissances théoriques (60,0 %) et enfin sur leurs connaissances relationnelles (53,3 %);
- ❖ une minorité des spécialistes ne réfléchissent *jamais* ou *rarement* à leurs connaissances théoriques (6,7 %) ou à leurs connaissances relationnelles (33,4 %), alors que 100 % des spécialistes réfléchissent à leurs connaissances pratiques (de *assez fréquemment* à *très fréquemment*).

Quant au commentaire, il vise à préciser le type de connaissance qui intéresse le spécialiste :

- ❖ *L'évolution des technologies m'amène à mettre à jour mes connaissances sur les théories d'apprentissage et à me questionner sur mes pratiques. J'ai une bonne expérience, me sens assez « sécurisée » dans ma pratique professionnelle, mais je voudrais pouvoir anticiper l'exploitation pédagogique des outils.* Commentaire no 1

Ce commentaire résume bien la préoccupation générale du spécialiste pour le développement de ses connaissances pratiques et son souci d'être à jour en ce qui concerne les usages technologiques en vigueur, désirant même les anticiper.

Globalement, les données brossent le tableau d'un praticien dont la réflexion fréquente porte sur les divers types de savoirs qu'il possède, avec un intérêt marqué pour ses connaissances pratiques, son savoir-faire sur le terrain.

4.3.9 Le moment de la réflexion

Le tableau 4.13 présente le moment durant lequel s'exerce la réflexion du spécialiste, soit avant, pendant ou après l'action.

Tableau 4.13 Le moment de la réflexion de l'échantillon

8. Le plus souvent, le moment de réfléchir sur votre pratique professionnelle se situe :						
	Jamais	Rarement	Assez fréquemment	Fréquemment	Très fréquemment	Response Count
Avant de faire une action	0,0% (0)	0,0% (0)	33,3% (5)	33,3% (5)	33,3% (5)	15
Pendant que je fais une action	0,0% (0)	13,3% (2)	26,7% (4)	40,0% (6)	20,0% (3)	15
Après avoir fait une action	0,0% (0)	0,0% (0)	40,0% (6)	26,7% (4)	33,3% (5)	15
				Autre (veuillez préciser)		0
				answered question		15
				skipped question		0

Une lecture horizontale nous apprend que :

- ❖ les spécialistes réfléchissent à parts égales *assez fréquemment* (33,3 %), *fréquemment* (33,3 %) et *très fréquemment* (33,3 %) avant de faire une action;
- ❖ une majorité des spécialistes réfléchissent *fréquemment* (40,0 %) pendant l'action;
- ❖ une majorité des spécialistes réfléchissent *assez fréquemment* (40,0 %) après avoir fait une action.

Une lecture verticale et globale nous apprend que :

- ❖ tous moments confondus, la majorité des spécialistes affirment réfléchir *fréquemment* (40,0 %) pendant l'action et *assez fréquemment* (40,0 %) après l'action;
- ❖ les spécialistes qui réfléchissent *très fréquemment* (33,3 %) le font avant ou après une action, mais peu pendant;
- ❖ aucun spécialiste affirme ne *jamais* (0,0 %) réfléchir à un moment ou un autre, en d'autres mots tous les spécialistes réfléchissent avant, pendant ou après une action. Cependant, une minorité de spécialistes affirment réfléchir *rarement* (13,3 %) pendant l'action;

À notre avis, les données du tableau 4.12 nous renseignent sur la nature de la réflexivité chez les spécialistes en laissant émerger leurs représentations. La réflexivité s'exerce avant, pendant et après l'action, et, par conséquent, s'utilise probablement de différentes manières suivant le moment où on y fait appel.

En somme, les données de ce tableau nous indiquent que la réflexion des spécialistes en éducation de la Télé-université se fait à tous les moments de l'action, et ce, sans qu'un moment ressorte de façon évidente au détriment d'un autre.

4.3.10 Le moment des apprentissages les plus significatifs

Le tableau 4.14 indique les moments durant lesquels les apprentissages les plus significatifs du spécialiste se réalisent.

Tableau 4.14 Le moment durant lequel se réalisent les apprentissages les plus significatifs de l'échantillon

9. En considérant votre pratique professionnelle, vos apprentissages les plus significatifs se réalisent lorsque :						
	Jamais	Rarement	Assez fréquemment	Fréquemment	Très fréquemment	Response Count
Je réfléchis par moi-même.	0,0% (0)	0,0% (0)	13,3% (2)	46,7% (7)	40,0% (6)	15
Je réfléchis en compagnie d'un collègue ou d'un supérieur.	0,0% (0)	6,7% (1)	33,3% (5)	46,7% (7)	13,3% (2)	15
Je reçois des conseils de la part d'un collègue ou d'un supérieur plus expérimenté.	6,7% (1)	26,7% (4)	20,0% (3)	46,7% (7)	0,0% (0)	15
Je participe à des formations offertes par le département ou l'institution.	13,3% (2)	53,3% (8)	6,7% (1)	26,7% (4)	0,0% (0)	15
				Autre (veuillez préciser)		1
				answered question		15
				skipped question		0

Une lecture horizontale du tableau nous apprend que :

- ❖ une majorité des spécialistes disent que leurs apprentissages les plus significatifs se réalisent *fréquemment* (46,7 %) lorsqu'ils réfléchissent par eux-mêmes ;
- ❖ une majorité des spécialistes disent que leurs apprentissages les plus significatifs se réalisent *fréquemment* (46,7 %) lorsqu'ils réfléchissent en compagnie d'un collègue ou d'un supérieur;
- ❖ une majorité des spécialistes disent que leurs apprentissages les plus significatifs se réalisent *fréquemment* (46,7 %) lorsqu'ils reçoivent des conseils de la part d'un collègue ou d'un supérieur plus expérimenté;
- ❖ une majorité des spécialistes disent que leurs apprentissages les plus significatifs se réalisent *rarement* (53,3 %) lorsqu'ils participent à des formations offertes par le département ou l'institution;

Une lecture verticale et globale du tableau nous apprend que :

- ❖ tous moments confondus, la majorité des spécialistes affirment que leurs apprentissages les plus significatifs se réalisent *rarement* (53,3 %) et *jamais* (13,3 %) lorsqu'ils participent à des formations offertes par le département ou l'institution;
- ❖ la grande majorité des spécialistes (86,7 %) affirment que leurs apprentissages les plus significatifs se réalisent lorsqu'ils réfléchissent par eux-mêmes, soit *fréquemment* (46,7 %) et *très fréquemment* (40,0 %);
- ❖ les apprentissages les plus significatifs se réalisent, à parts égales, lorsque le spécialiste réfléchit seul ou en compagnie d'un collègue ou d'un supérieur, et ce *fréquemment* (46,7 %);
- ❖ à égalité avec la réflexion, les conseils de la part d'un collègue ou d'un supérieur expérimenté sont *fréquemment* (46,7 %) cités comme une source d'apprentissages significatifs;
- ❖ la participation à des formations ne constituent pas des occasions d'apprentissage significatifs pour 66,6 % des spécialistes, soit *jamais* (13,3 %) et *rarement* (53,3 %).

Un commentaire fait état du peu d'expérience d'un spécialiste au sein de la Télunq et de sa difficulté à se prononcer sur la question :

- ❖ *Je n'ai pas encore participé à ces formations, je ne suis à l'emploi de la Télunq que depuis deux semaines. Cette situation influence certainement les réponses.*

Commentaire no 1

En résumé, les données de ce tableau révèlent que l'échantillon de la Télé-université considère la réflexion comme une importante source d'apprentissage. Cette réflexion s'exerce d'abord en solo (86,7 %) et, dans une moindre mesure, en compagnie d'un autre (collègue ou supérieur 60,0 %). Les données recueillies semblent indiquer ici que les spécialistes privilégient une certaine autogestion, c'est-à-dire une réflexion sur la pratique professionnelle qui ne requiert pas l'apport d'un tiers. Cela dit, les spécialistes considèrent également les conseils expérimentés (46,7 %), mais pas au détriment de leur propre réflexion.

4.3.11 L'initiateur du développement d'une compétence professionnelle

Le tableau 4.15 précise quel est l'initiateur du développement d'une compétence professionnelle chez le spécialiste en éducation.

Tableau 4.15 L'initiateur du développement d'une compétence professionnelle de l'échantillon

10. Vous devez développer une compétence professionnelle. Qui est à l'origine de cette initiative?						
	Jamais	Rarement	Assez fréquemment	Fréquemment	Très fréquemment	Response Count
Moi-même	0,0% (0)	6,7% (1)	13,3% (2)	20,0% (3)	60,0% (9)	15
Mes collègues	13,3% (2)	33,3% (5)	26,7% (4)	26,7% (4)	0,0% (0)	15
Mon supérieur immédiat	26,7% (4)	46,7% (7)	26,7% (4)	0,0% (0)	0,0% (0)	15
Mon département ou unité d'enseignement	20,0% (3)	60,0% (9)	20,0% (3)	0,0% (0)	0,0% (0)	15
Mon institution	20,0% (3)	60,0% (9)	20,0% (3)	0,0% (0)	0,0% (0)	15
				Autre (veuillez préciser)		1
				answered question		15
				skipped question		0

Une lecture horizontale du tableau nous apprend que :

- ❖ une majorité des spécialistes en éducation de la Télé-université disent qu'ils sont eux-mêmes *très fréquemment* (60,0 %) à l'origine de la décision de développer une compétence professionnelle;
- ❖ une majorité des spécialistes disent qu'un collègue est *rarement* (33,3 %) à l'origine de cette décision;

- ❖ une majorité des spécialistes disent qu'un supérieur immédiat est *rarement* (46,7 %) à l'origine de cette décision;
- ❖ une majorité des spécialistes disent que le département ou l'unité d'enseignement est *rarement* (60,0 %) à l'origine de cette décision;
- ❖ une majorité des spécialistes disent que l'institution est *rarement* (60,0 %) à l'origine de cette décision.

Une lecture globale du tableau nous apprend que :

- ❖ toutes situations confondues, la majorité des spécialistes affirment, à parts égales, être *très fréquemment* (60,0 %) à l'origine de la décision de développer une compétence professionnelle, et que le département, l'unité d'enseignement ou l'institution l'est *rarement* (60,0 %);
- ❖ aucun spécialiste (0,0 %) n'affirme que quelqu'un d'autre que lui-même est *très fréquemment* ou encore *fréquemment* à l'origine de cette décision, à part un collègue (26,7 % *fréquemment*);
- ❖ une faible minorité des spécialistes affirment être *rarement* (6,7 %) à l'origine d'un développement d'une compétence professionnelle;

De façon globale, 80,0 % des spécialistes affirment référer à eux-mêmes quant il s'agit de leur développement professionnel, soit 46,7 % *fréquemment* et 40,0 % *très fréquemment*. Ils sont proactifs en ce domaine et comptent avant tout sur eux-mêmes pour développer leurs compétences. Ils sont en mode d'autogestion et ne se positionnent donc pas en situation d'attente afin de recevoir de quelqu'un d'autre. À cet égard, il est intéressant ici de souligner la polarité des résultats les plus significatifs (en gras) du tableau : les résultats dominants des items *collègue*, *département ou unité* et *institution* se retrouvent dans les catégories *rarement* ou *jamais* alors que le résultat dominant de l'item *moi-même* se retrouve dans la catégorie *très fréquemment*.

Il est intéressant de mettre ces données en relation avec celles du tableau 4.4 qui nous informe que le spécialiste a moins de 5 ans ou plus de 15 ans d'expérience ainsi qu'avec

celles du tableau 4.14 qui nous indique que le spécialiste préfère réfléchir par lui-même en priorité. D'une part, le niveau d'expérience déjà atteint par certains spécialistes peut certainement jeter un éclairage sur la dimension plus solitaire du processus de leur développement professionnel. D'autre part, l'âge de certains spécialistes, et le bagage expérientiel qui l'accompagne, peut également justifier la place occupée par la dimension réflexive dans le développement de leurs compétences. Les données du tableau 4.14 appuient également celles du tableau 4.15 alors que 66,6 % des spécialistes affirment ne *jamais* ou *rarement* assister à des formations offertes par le département ou l'institution. Une question demeure toutefois, à savoir si de telles formations existent et sont effectivement offertes par le département ou l'institution.

4.3.12 Le type de développement professionnel privilégié

Les données du tableau 4.16 nous indiquent quel est le type de développement professionnel privilégié par les spécialistes en éducation de la Télé-université.

Tableau 4.16 Le type de développement professionnel privilégié de l'échantillon

11. Les méthodes de développement professionnel que vous privilégiez sont généralement :						
	Jamais	Rarement	Assez fréquemment	Fréquemment	Très fréquemment	Response Count
Celles faisant appel à l'expertise d'un spécialiste	0,0% (0)	33,3% (5)	33,3% (5)	20,0% (3)	13,3% (2)	15
Celles reposant sur l'examen de ma propre pratique et de mes expériences passées	13,3% (2)	6,7% (1)	20,0% (3)	46,7% (7)	13,3% (2)	15
Celles reposant sur l'apport et l'intervention des pairs	6,7% (1)	13,3% (2)	33,3% (5)	46,7% (7)	0,0% (0)	15
Celles reposant sur le regard et l'intervention d'un autre (proche, parent, etc.)	20,0% (3)	53,3% (8)	13,3% (2)	13,3% (2)	0,0% (0)	15
				Autre (veuillez préciser)		1
				answered question		15
				skipped question		0

Une lecture horizontale du tableau nous apprend que :

- ❖ une majorité des spécialistes choisissent, à parts égales, *rarement* (33,3 %) ou *assez fréquemment* (33,3 %) une méthode de développement professionnel faisant appel à l'expertise d'un spécialiste;
- ❖ une majorité des spécialistes choisissent *fréquemment* (46,7 %) une méthode de développement professionnel reposant sur l'examen de leurs propres pratiques ou leurs expériences passées;
- ❖ une majorité des spécialistes choisissent *fréquemment* (46,7 %) une méthode de développement professionnel reposant sur l'apport ou l'intervention des pairs;
- ❖ une majorité des spécialistes choisissent *rarement* (53,3 %) une méthode de développement professionnel faisant appel au regard ou à l'intervention d'un autre (proche, parent, etc.).

Une lecture globale du tableau nous apprend que :

- ❖ tous types de développement professionnel confondus, la majorité des spécialistes en éducation de la Télé-université choisissent d'abord d'examiner leurs propres pratiques (46,7 %) ou acceptent l'apport d'un pair (46,7 %), et ce *fréquemment*;
- ❖ une majorité des spécialistes (60,0 %) affirment utiliser la réflexivité comme méthode de développement professionnel *fréquemment* (46,7 %) et *très fréquemment* (13,3 %).

D'une part, les spécialistes en éducation de la Télé-université réfléchissent à leur développement professionnel et, d'autre part, ils le font en solo (60,0 %). La réflexivité fait partie de leurs stratégies privilégiées de développement professionnel. Encore une fois, on note que la dimension d'autogestion ressort de la démarche du spécialiste quant il s'agit de l'application de la réflexivité.

Il est cependant intéressant de noter ici que 80,0 % des spécialistes (soit 33,3 % *assez fréquemment* + 46,7 % *fréquemment*) considèrent l'apport des pairs pour le développement de leurs compétences. Or, les données du tableau 4.15 indiquent que, en priorité, c'est le spécialiste lui-même qui est à l'origine de son développement professionnel. Ainsi, on pourrait supposer que les pairs contribuent au développement de

la professionnalité du spécialiste sans toutefois en initier le processus. Cela dit, il faut tout de même noter que les données collectées proviennent des régions de Québec (73,3 %) et de Montréal (26,7 %), tel que le présente le tableau 4.5. Or, le plus faible pourcentage de présence dans la région de Montréal pourrait rendre difficile l'apport des pairs pour certains spécialistes. En résumé, le spécialiste en éducation de la Tél-université est à l'origine du développement de ses compétences. Pour ce faire, il prend d'abord appui sur une démarche réflexive personnelle (en mode d'autogestion) et, dans une moindre mesure, sur l'apport de ses pairs.

4.3.13 Les méthodes de développement professionnel fréquemment utilisées

Les données du tableau 4.17 nous renseignent sur les méthodes de développement professionnel fréquemment utilisées par le spécialiste en éducation de la Tél-université

Tableau 4.17 Les méthodes de développement professionnel fréquemment utilisées

12. Les méthodes de développement professionnel que vous utilisez le plus fréquemment sont généralement :

	Jamais	Rarement	Assez fréquemment	Fréquemment	Très fréquemment	Response Count
Les formations	13,3% (2)	33,3% (5)	26,7% (4)	20,0% (3)	6,7% (1)	15
Les stages	80,0% (12)	13,3% (2)	6,7% (1)	0,0% (0)	0,0% (0)	15
Les ateliers	6,7% (1)	46,7% (7)	33,3% (5)	13,3% (2)	0,0% (0)	15
Les conférences	13,3% (2)	20,0% (3)	40,0% (6)	26,7% (4)	0,0% (0)	15
Le portfolio	60,0% (9)	20,0% (3)	13,3% (2)	6,7% (1)	0,0% (0)	15
Le récit de pratique	40,0% (6)	46,7% (7)	13,3% (2)	0,0% (0)	0,0% (0)	15
La réflexion sur mes actions	6,7% (1)	6,7% (1)	6,7% (1)	46,7% (7)	33,3% (5)	15
Le journal de bord	60,0% (9)	13,3% (2)	13,3% (2)	13,3% (2)	0,0% (0)	15
L'étude de cas	53,3% (8)	26,7% (4)	20,0% (3)	0,0% (0)	0,0% (0)	15
Le jeu de rôle	86,7% (13)	13,3% (2)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	15
Le développement par les pairs	13,3% (2)	20,0% (3)	40,0% (6)	20,0% (3)	6,7% (1)	15
L'appartenance à une communauté de pratique virtuelle	26,7% (4)	20,0% (3)	26,7% (4)	20,0% (3)	6,7% (1)	15
Le coaching	40,0% (6)	40,0% (6)	13,3% (2)	0,0% (0)	6,7% (1)	15
Le mentorat	20,0% (3)	46,7% (7)	20,0% (3)	6,7% (1)	6,7% (1)	15
					Autre (veuillez préciser)	4
answered question						15
skipped question						0

Une lecture horizontale du tableau nous apprend que :

- ❖ une majorité des spécialistes n'utilisent *jamais* le stage (80,0 %), le portfolio (60,0 %), le journal de bord (60,0 %), l'étude de cas (53,3 %), le jeu de rôle (86,7 %), l'appartenance à une communauté virtuelle (26,7 %) ou le coaching (40,0 %) comme méthode de développement professionnel;
- ❖ une majorité des spécialistes utilisent *rarement* la formation (33,3 %), l'atelier (46,7 %), le récit de pratique (46,7 %), le coaching (50,0 %) ou le mentorat (46,7 %) comme méthode de développement professionnel;
- ❖ une majorité des spécialistes utilisent *assez fréquemment* la conférence (40,0 %), le développement par les pairs (40,0 %) ou l'appartenance à une communauté virtuelle (26,4 %) comme méthode de développement professionnel ;
- ❖ une majorité des spécialistes utilisent *fréquemment* la réflexion sur les actions (46,7 %) comme méthode de développement professionnel.

Une lecture globale du tableau nous apprend que :

- ❖ toutes méthodes confondues, la majorité des spécialistes n'utilisent *jamais* le jeu de rôle (86,7 %) et *fréquemment* la réflexion (46,7 %) comme méthodes de développement professionnel;
- ❖ une importante majorité (80,0 %) des spécialistes déclarent utiliser la réflexivité comme méthode privilégiée de développement professionnel *fréquemment* (46,7 %) et *très fréquemment* (33,3 %);
- ❖ une importante majorité des spécialistes définissent davantage ce qu'ils n'utilisent *jamais* comme méthode de développement professionnel;

Les spécialistes ont émis plusieurs commentaires suite à cette question. Un commentaire mettait l'accent sur l'avantage d'utiliser ces méthodes :

- ❖ *On aurait évidemment avantage à utiliser ces diverses méthodes de développement. Je demeure plus que convaincue de leur apport et de leur utilité.* Commentaire no 1

Un commentaire précisait le type de développement professionnel souhaité :

❖ *Si la communauté de pratique virtuelle était plus développée, probablement que je l'utiliserais davantage à des fins de développement professionnel.* Commentaire no 4

Ces deux commentaires mettent en lumière l'intérêt général du spécialiste pour un développement professionnel, sur mesure de surcroît. Il est aussi intéressant de noter que des spécialistes en formation à distance cherchent à se développer professionnellement d'une façon cohérente avec leur fonction, soit par le biais de la communauté de pratique virtuelle existante à la Télé-université. Ce dernier commentaire fait également écho aux données recueillies dans ce tableau : 26,6 % des spécialistes affirment ne *jamais* en faire usage alors que 26,6 % affirment, au contraire, en faire usage *assez fréquemment*. On peut donc supposer qu'un plus grand nombre de spécialistes en ferait davantage usage si la communauté de pratique de la Télé-université était plus développée.

Un autre commentaire explicitait le rôle de la réflexivité dans le développement professionnel du spécialiste :

❖ *Je fais partie d'un groupe de recherche sur l'avenir des universités, la FAD et la formation bimodale. Cela m'amène à réfléchir régulièrement sur mes pratiques... et celles des autres.* Commentaire no 2.

Un autre commentaire précisait le rôle dans lequel le spécialiste se trouve actuellement en regard de son développement professionnel, et, par le fait même, fait référence à l'apport des pairs et à la question du transfert des connaissances:

❖ *J'ai plus souvent servi de mentor les dernières années qu'avoir été sous une quelconque direction... sauf celle de professeur en FAD ou en technologie éducative.* Commentaire no 3

Finalement, un dernier commentaire regroupait diverses réflexions quant à la compréhension du spécialiste des choix de réponses proposés :

❖ *La distinction n'étant pas faite entre mentorat et coaching, je les ai considérés comme synonymes. J'ai considéré les formations comme étant la formation universitaire que je poursuis actuellement. J'ai considéré le portfolio comme étant la conservation pour référence et consultation ultérieure, des documents que j'ai*

produits antérieurement ou que des collègues ont produits ou partagés. Commentaire
no 4

Les méthodes de développement professionnel des spécialistes en éducation de la Télé-université sont, somme toute, peu diversifiées. La méthode de développement professionnel la plus fréquemment utilisée par les spécialistes en éducation est la réflexion sur l'action, et ce au détriment de toutes les autres formes de développement professionnel, bien que les conférences (66,7 %) et le développement par les pairs (60 %) récoltent un certain suffrage. À notre avis, l'utilisation déclarée des conférences comme méthode de développement professionnel doit être évaluée à la lumière des données des tableaux 4.14 et 4.15. En effet, ces tableaux nous indiquent que les apprentissages les plus significatifs des spécialistes ne se réalisent rarement (13,3 %), sinon jamais (53,3 %), lors de formations offertes par le département ou l'institution, et que le département, l'unité d'enseignement ou l'institution sont rarement (20,0 %), sinon jamais (60,0 %) les initiateurs du développement d'une compétence professionnelle. On pourrait donc questionner la validité ou le sens que les spécialistes accordent à cette méthode comme outil de développement professionnel.

En somme, ces résultats sont à la fois intéressants et intrigants car, si la réflexivité semble avoir la cote auprès des spécialistes, les méthodes de développement professionnel généralement associées à la réflexivité (ex. récit de pratique, journal de bord) ne l'ont pas. La réflexivité dont il est question ici semble être de celle qui ne laisse pas de traces professionnelles, par le biais d'écrits par exemple. Nous croyons que ces résultats soulèvent la question de la formalisation de la pratique réflexive chez le spécialiste qui semble en être une très contextualisée. C'est là une question que nous aborderons d'ailleurs plus en détails dans le chapitre suivant lors de l'interprétation des données.

4.3.14 La part de la réflexivité dans le développement professionnel

Finalement, les données du tableau 4.18 indiquent le positionnement des spécialistes en éducation de la Télé-université quant à leur perception face à la part que la réflexivité occupe dans leur développement professionnel.

Tableau 4.18 La part de la réflexivité dans le développement professionnel de l'échantillon

13. Finalement, en ce qui concerne la réflexivité dans le développement de votre pratique professionnelle, vous diriez que :						
	Jamais	Rarement	Assez fréquemment	Fréquemment	Très fréquemment	Response Count
J'y consacre une part suffisante de mon temps.	13,3% (2)	13,3% (2)	33,3% (5)	26,7% (4)	13,3% (2)	15
J'aimerais y consacrer une part plus importante de mon temps.	20,0% (3)	6,7% (1)	6,7% (1)	46,7% (7)	20,0% (3)	15
Je possède les outils nécessaires pour la mettre en application.	13,3% (2)	20,0% (3)	26,7% (4)	13,3% (2)	26,7% (4)	15
J'aimerais développer des outils pratiques pour la mettre davantage à profit.	0,0% (0)	26,7% (4)	26,7% (4)	40,0% (6)	6,7% (1)	15
Je n'y vois aucun intérêt pour le moment.	80,0% (12)	13,3% (2)	6,7% (1)	0,0% (0)	0,0% (0)	15
				Autre (veuillez préciser)		6
				answered question		15
				skipped question		0

Une lecture horizontale du tableau nous apprend que :

- ❖ une majorité des spécialistes déclarent y consacrer *assez fréquemment* (33,3 %) une part suffisante de leur temps;
- ❖ une majorité des spécialistes déclarent vouloir *fréquemment* (46,7 %) y consacrer une part plus importante de leur temps;
- ❖ une majorité des spécialistes déclarent, à parts égales, posséder *assez fréquemment* (26,7 %) et *très fréquemment* (26,7 %) les outils nécessaires pour mettre la réflexivité en action;

- ❖ une majorité des spécialistes déclarent vouloir *fréquemment* (40,0 %) développer des outils pratiques pour mettre davantage la réflexivité en action;
- ❖ une majorité des spécialistes affirment qu'ils n'ont *jamais* (80,0 %) aucun intérêt dans la pratique réflexive.

Une lecture globale du tableau nous apprend que :

- ❖ toutes situations confondues, la majorité des spécialistes déclarent qu'ils n'ont *jamais* (80 %) aucun intérêt dans la pratique réflexive, par conséquent 80 % des spécialistes accordent un intérêt à la réflexivité dans le développement professionnel.
- ❖ dans l'ensemble, 40 % des spécialistes affirment posséder les outils nécessaires à l'application de la pratique réflexive, soit *fréquemment* (13,3 %) et *très fréquemment* (26,7 %);
- ❖ à l'inverse, 33,3 % des spécialistes affirment ne pas posséder suffisamment les outils nécessaires à l'application de la pratique réflexive, soit *jamais* (13,3 %) et *rarement* (20,0 %);
- ❖ dans l'ensemble, 66,7 % des spécialistes disent vouloir consacrer plus de temps à la réflexivité comme outil de développement professionnel, soit 46,7 % *fréquemment* et 20,0 % *très fréquemment*;

Quant aux six commentaires, ils ont tous fait allusion à la même chose : une certaine inadéquation perçue entre les énoncés et l'échelle de Likert utilisée. Une échelle de Likert indiquant le degré d'accord avec l'énoncé aurait été plus appropriée selon certains. Notre intention première étant de savoir la fréquence de tel et tel énoncé chez le spécialiste et non son degré d'accord avec tel ou tel énoncé, nous maintenons donc le choix de l'échelle utilisée.

En conclusion, il semble que les spécialistes considèrent posséder les outils nécessaires en ce qui concerne la pratique réflexive mais qu'ils aimeraient pouvoir les développer davantage. De même, ils estiment consacrer du temps à l'application de la pratique réflexive, mais ils aimeraient pouvoir le faire davantage. Ainsi, s'ils ne le font pas, ce n'est pas par manque d'intérêt ou encore d'outils, mais faute de temps. Mises en relation

avec les données du tableau 4.7, ces données-ci confirment le fait que la charge de travail des spécialistes leur laisse peu de temps à consacrer au développement de leur professionnalité, et à la pratique réflexive par le fait même. Une question demeure toutefois : de quels outils s'agit-il pour développer quel type de réflexivité ? Nous proposerons une piste de réflexion à cette question au chapitre suivant lors de l'interprétation des données.

4.4 LE PROFIL DU SPÉCIALISTE EN ÉDUCATION EN CE QUI CONCERNE L'UTILISATION DE LA PRATIQUE RÉFLEXIVE DANS LE DÉVELOPPEMENT DE SA PROFESSIONNALITÉ

Tout comme les données sociodémographiques collectées ont permis de circonscrire les caractéristiques types du spécialiste en éducation de la Télé-université (voir la section 4.2.7), les données collectées dans le deuxième questionnaire nous permettent également de compléter son profil en ce qui concerne l'utilisation de la pratique réflexive dans le développement de sa professionnalité, tel que présenté à la figure 4.2.

Figure. 4.2 Le spécialiste en éducation de la Télé-université¹⁴⁷

Je suis une femme de 55 à 64 ans de la région de Québec, possédant un diplôme de deuxième cycle universitaire et ayant moins de 5 ans d'expérience dans mon poste ou plus de 15 ans.

J'ai conçu plus de 20 cours à distance pour lesquels je consacre jusqu'à 80 % de mon temps à faire de la conception pédagogique et du développement, moins de 20 % à l'analyse et à la planification, et encore moins à l'implantation et à la gestion.

Au sein de ma pratique, je privilégie fortement (60,0 %) le développement de mes compétences associées à expliciter la place des technologies et à évaluer l'impact de leur usage sur l'enseignement en vue de me positionner face à cela.

De même, je privilégie fortement (46,7 %) le développement de mes compétences rattachées au domaine des communications écrites, orales et visuelles, ainsi que des techniques de travail intellectuel.

Je suis également très préoccupée par toutes les questions qui touchent à la dimension réflexive (73,3 %) et au transfert des mes connaissances (66,6 %) dans ma pratique, ainsi qu'à l'autoévaluation de mes connaissances et de mes compétences (46,7 %).

Par contre, je suis peu préoccupée par l'identification des normes et standards (40 %) et l'application des règles d'éthique (53,4 %) en usage dans ma profession. Je suis également peu préoccupée par la construction de mon identité professionnelle (46,6 %).



¹⁴⁷ Les pourcentages présentés ici sont tirés de tous les tableaux présentés dans ce chapitre et sont constitués à partir de la donnée la plus significative du tableau (celle en gras) prise seule ou en regroupement avec deux catégories de données (ex. *jamais* et *rarement* ou encore *fréquemment* et *très fréquemment*).

De préférence en situation de réussite (40,0 %), je réfléchis en priorité à mes connaissances pratiques, mes savoir-faire (93,4 %). Si les situations inattendues ou inconfortables (33,3 %) suscitent également la réflexion chez moi, c'est rarement (40,0 %) le cas pour les situations d'urgence.

Je réfléchis aussi bien avant de faire une action (66,6 %) que pendant (66,6 %) ou après (66,6 %). Même si je considère l'apport d'un collègue ou d'un supérieur comme significatif (60,0 %), j'estime que la réflexion en solo est d'abord et avant tout ma source d'apprentissage la plus significative (86,7 %).

Quant à mon développement professionnel, j'en suis l'initiatrice (80,0 %) et rarement mon supérieur immédiat (46,7 %), mon département ou mon institution (60,0 %).

En ce qui a trait au développement de ma professionnalité, je privilégie examiner moi-même ma propre pratique et mes propres expériences (60,0 %) et, dans une certaine mesure, je considère également l'apport de mes pairs (46,7 %).

Ma méthode de développement professionnel la plus fréquemment utilisée est la réflexion sur l'action (80,0 %), et ce, au détriment de toutes les autres méthodes, même celles qui relèvent de la pratique réflexive.

Finalement, je considère posséder les outils nécessaires en ce qui concerne l'utilisation de la pratique réflexive (40,0 %) mais j'aimerais fréquemment pouvoir les développer davantage (46,7 %).

De même, j'estime consacrer du temps à l'application de la pratique réflexive (40,0 %) mais j'aimerais pouvoir le faire davantage (66,7 %).



CHAPITRE V
INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Dans ce cinquième et dernier chapitre, nous présenterons l'interprétation des données collectées suite à la passation des deux questionnaires, à la lumière de la question de recherche et des sous-questions qui en découlent. Nous ferons tout d'abord un dernier rappel de la question de recherche principale et des sous-questions de recherche. Par la suite, nous proposerons une interprétation des résultats pour chacune de ces questions en prenant appui à la fois sur les données collectées et sur le cadre conceptuel mis de l'avant tout le long de ce mémoire. Pour terminer, nous offrirons quelques pistes pour poursuivre l'exercice de réflexion sur la place et le rôle de la réflexivité comme outil privilégié de développement professionnel.

5.1 RAPPEL DU QUESTIONNEMENT DE RECHERCHE

Tout le long de cette recherche, nous désirions comprendre comment la pratique réflexive contribue au développement autogéré des compétences professionnelles du designer pédagogique en formation à distance.

Pour ce faire, une série de sous-questions a été mise en place en vue de mieux cerner les composantes de cette question principale :

- Quelles **compétences professionnelles** le designer pédagogique développe-t-il dans sa pratique professionnelle?
- Quels **moyens** le designer pédagogique utilise-t-il pour développer ses compétences professionnelles?
- Quelle importance le designer pédagogique accorde-t-il au **développement autogéré** de sa professionnalité?
- Quelle importance la **pratique réflexive** joue-t-elle dans le développement autogéré des compétences professionnelles du designer pédagogique ?

5.2 LES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DÉVELOPPÉES

Quelles compétences professionnelles le designer pédagogique développe-t-il dans sa pratique professionnelle?

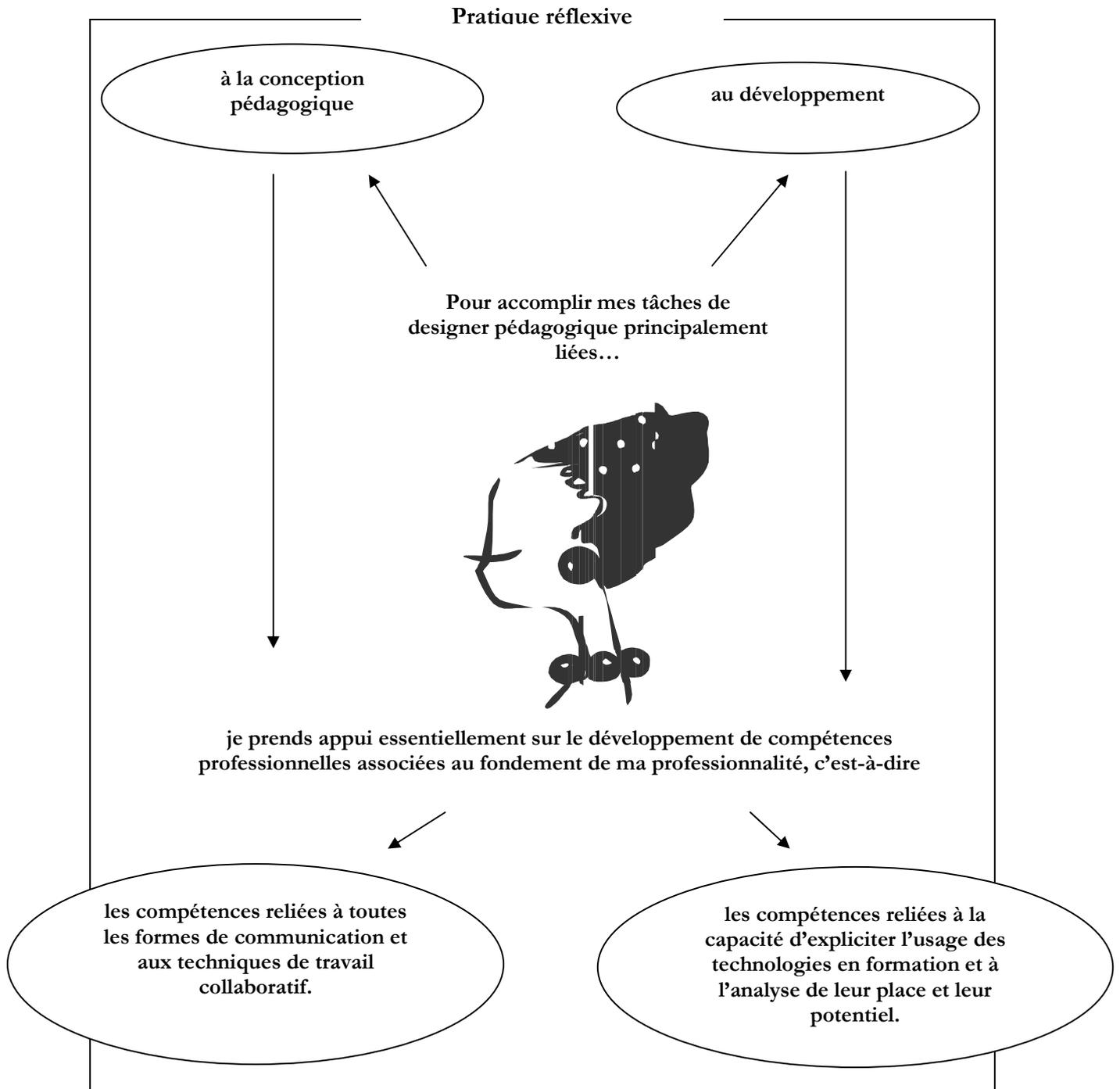
À cette question, les données collectées indiquent que les compétences faisant l'objet d'un développement professionnel sont nombreuses. Cependant, deux catégories de compétences émergent :

- 1) les compétences de base liées à la maîtrise de la langue parlée et écrite ainsi qu'aux techniques de travail en équipe;
- 2) les compétences de nature technologique.

Selon le référentiel en technologies éducatives de la Télé-université, ces deux compétences sont associées au développement de la professionnalité (voir les sections 1.2 et 1.4 du référentiel présenté en annexe 3). Il est intéressant de constater combien le développement professionnel des spécialistes en éducation de la Télé-université repose essentiellement sur le perfectionnement de compétences fonctionnelles. En effet, ces compétences leur permettent d'exercer et de bonifier leur travail dans le quotidien de leur pratique professionnelle. Étonnamment, les principales compétences ne faisant pas l'objet d'un développement professionnel chez le spécialiste en éducation font aussi partie du développement de la professionnalité, il s'agit des compétences associées aux questions des règles d'éthique et à l'identification des normes et standards en usage dans la profession (voir la section 1.3 et le point 1.4.3 du référentiel présenté en annexe 3). La figure 5.1 résume les principales compétences professionnelles qui font l'objet (ou pas) d'un développement de la part du spécialiste en éducation¹⁴⁸.

¹⁴⁸ Le schéma de la figure 5.1 est préparé par Sylvie Bilodeau (2011).

Figure 5.1 Principales compétences professionnelles développées (ou pas) de façon réflexive par le spécialiste en éducation



Mes compétences professionnelles les moins développées sont associées aux questions des règles d'éthique et aux normes et standards en usage dans ma profession.

À notre avis, les spécialistes en éducation de la Télé-université privilégient le développement de compétences professionnelles associées aux savoirs de base et à l'usage de la technologie car ces deux compétences sont au cœur des étapes de conception et de développement de tout système d'apprentissage, étapes dont ils s'occupent en priorité (voir le tableau 4.6).

En effet, tout le long de son travail, le designer pédagogique doit mettre en œuvre des habiletés telles que modifier, créer, réutiliser, développer, construire, etc. Toutes ces habiletés font appel à la rigueur intellectuelle du designer, à sa capacité à formuler sa pensée de façon juste, à ses aptitudes à produire des textes de qualité qui soient à la fois précis, attrayants et conformes aux normes de l'édition, à ses compétences à diversifier ou à adapter ses stratégies de communication selon les contextes, à sa maîtrise de la synthèse et de la reformulation. Le développement de toutes ces compétences est à la base d'une démarche littéraire efficace. Bref, le designer (et ses divers savoirs théoriques et pratiques, sa réflexion, sa créativité, ses habiletés) est au cœur du processus de création d'outils et de systèmes d'apprentissage qui vont répondre aux besoins des apprenants et, par le fait même, s'imposer sur le marché de la FAD qui est, rappelons-le (voir la section 1.1 *La description de la situation problématique*), en pleine expansion... pour ne pas dire explosion!

De plus, comme il a été fait mention dans le chapitre I (voir la section 1.2.2.2 *Les tâches (fonctions) du designer pédagogique en FAD*), le designer pédagogique travaille généralement au sein d'une équipe multidisciplinaire composée de spécialistes en technologie, en graphisme, mais surtout d'experts en contenu qu'il faut questionner et requestionner pour extraire de leurs discours le contenu le plus valide et le plus pertinent qui soit. Il est donc primordial que le designer sache maîtriser les règles du travail en équipe pour comprendre et se faire comprendre. Somme toute, il n'est donc pas étonnant que le spécialiste en éducation de la Télé-université cherche à se perfectionner en priorité dans le domaine des compétences de base liées à la maîtrise de la langue parlée et écrite ainsi que dans celui des techniques de travail en équipe.

Quant aux compétences de nature technologique, il est utile de préciser qu'à l'étape de la conception et du développement d'un système d'apprentissage, il ne s'agit pas d'utiliser, d'appliquer ou de développer des technologies mais de pouvoir, entre autres, proposer différents scénarios d'apprentissage faisant usage des technologies (voir la figure 1.10 *Les tâches associées à la planification et à l'analyse*). Et c'est exactement ce que les spécialistes en éducation de la Télé-université recherchent : pouvoir reconnaître, parmi les technologies existantes, celles qui seront le plus en mesure de répondre aux besoins des apprenants et de faciliter leurs apprentissages et la construction de leurs connaissances. Dans ce domaine, il est important pour le designer pédagogique d'assurer une mise à jour continue de ses connaissances, compte tenu de la rapidité à laquelle se développent et se raffinent les outils technologiques d'aujourd'hui (voir la section 1.2.1.2 *Une diversité de modèles* ainsi que la section 1.2.1.3 *Les approches pédagogiques sous-jacentes à la FAD*). Cette dimension du travail du spécialiste en éducation n'est effectivement pas un facteur à négliger¹⁴⁹ et, pour rester à l'affût de nouveautés technologiques, il est tout à fait normal qu'il désire assurer son développement professionnel dans ce domaine.

De façon assez surprenante, le spécialiste en éducation de la Télé-université ne considère pas comme prioritaire le développement de compétences associées à l'utilisation des normes et des standards et l'application des règles éthiques en usage dans sa profession quant à l'usage des technologies. Or, comme il a été présenté au chapitre II (voir la section 2.2.1 *Les référentiels de compétences professionnelles*), les référentiels des designers pédagogiques ont tous, sans exception, une catégorie de compétences associée aux normes et standards et au domaine éthique. Le développement de ces compétences s'inscrit plus spécifiquement dans l'établissement des fondements de la profession, et se situe au cœur même de l'établissement de la professionnalité du designer pédagogique.

¹⁴⁹ En ce qui concerne la question des technologies, lors d'une conférence organisée dans le cadre de la Journée d'étude du 15 avril 2011 à la Télé-Université de Québec, Hugues Foltz, PDG de Ellicom, a déclaré que « *La mauvaise connaissance des outils technologiques est le pire ennemi des concepteurs pédagogiques* » La conférence de M. Foltz intitulée *La technologie éducative... un métier d'avenir pour une industrie en croissance* est disponible en ligne : <http://ted.telug.quebec.ca/Actualites/Lesconf%C3%A9rencesdeJourn%C3%A9ed%C3%A9tudedu15avril/tabid/41769/language/fr-CA/Default.aspx>. Site Ellicom : <http://www.ellicom.com/>

Pourquoi donc les spécialistes ne considèrent-ils pas le développement de ces compétences comme prioritaire, malgré le fait que les questions éthiques soient tout à fait d'actualité? À cette situation, on peut certainement proposer comme explication le bagage expérientiel du spécialiste. Ne serait-il pas raisonnable de penser qu'avec plus de 15 ans d'expérience dans la conception de plus de 20 cours à distance en moyenne (voir les tableaux 4.2, 4.4 et 4.7), le spécialiste se sente bien assis dans sa professionnalité?

Cependant, nous aimerions plutôt proposer une autre explication : considérant la nature des principales tâches effectuées par le spécialiste (la conception et le développement selon le tableau 4.6), les préoccupations de développement professionnel centrées sur les savoir-faire (l'usage des technologies selon le tableau 4.8 et le transfert des connaissances dans la pratique selon le tableau 4.10) et, surtout, compte tenu de la vitesse à laquelle se développent, s'imposent et se raffinent les nouveaux outils technologiques (voir la section 2.2.2 *Une compétence utile dans un contexte de changement*), pourrait-on penser que le spécialiste peine à se garder à jour tout simplement? En effet, comme nous l'avons démontré au chapitre II, la littérature recensée sur le sujet des capacités et habiletés attendues chez le designer fait état d'une situation complexe et changeante qui entraîne de nombreuses modifications de ses conditions de travail (Richey et al, 2001). Le designer pédagogique d'aujourd'hui est au cœur de nombreux processus décisionnels qui nécessitent la gestion de paramètres de plus en plus sophistiqués et aux enjeux variables. À cet égard, rappelons ici certaines attentes à son endroit (voir aussi les figures 2.7 et 2.8 présentées au chapitre II) :

- Posséder une solide connaissance des théories éducatives, des stratégies d'apprentissage et de la pédagogie en général;
- Être familier avec les théories sur les cycles et les styles d'apprentissage;
- S'intéresser aux diverses problématiques éducatives;
- Saisir les caractéristiques et les enjeux de la formation à distance et se tenir à jour à ce niveau;
- Être familier avec les outils informatiques d'interaction et leur évolution : messagerie vocale, clavardage, forum, liste de diffusion, blogue, wiki, réseaux sociaux, etc.

Avant même de s'intéresser aux normes, aux standards, aux questions d'éthique concernant les usages et les pratiques de nature technologique, encore faut-il avoir eu le temps de connaître les outils en question et de se familiariser avec leur usage!

Finalement, préoccupé par la qualité de son travail et son désir de bonifier sa pratique, le spécialiste en éducation de la Télé-université cherche à transférer ses connaissances pratiques et ses compétences dans sa vie professionnelle. Il est en mode d'autoévaluation, de positionnement, de construction, et, par le fait même, se situe directement au cœur de son propre processus d'acquisition de compétences, dans ce domaine à tout le moins. Les principes du constructivisme (voir la section 2.1.2 *Les approches pédagogiques en formation à distance* et la section 2.1.3 *Le constructivisme (et le socioconstructivisme) : une approche pédagogique de l'apprentissage*) s'incarnent dans la démarche du spécialiste en éducation en faisant de lui un acteur actif et participatif de la construction de ses savoir-faire, par le biais de ses propres découvertes ou par celles faites en interaction avec ses pairs ou son environnement. Cependant, comme nous le verrons au point suivant, la dimension sociale de cette construction (en termes de coconstruction) semble présente dans une moindre mesure.

5.3 LES MÉTHODES DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL UTILISÉES

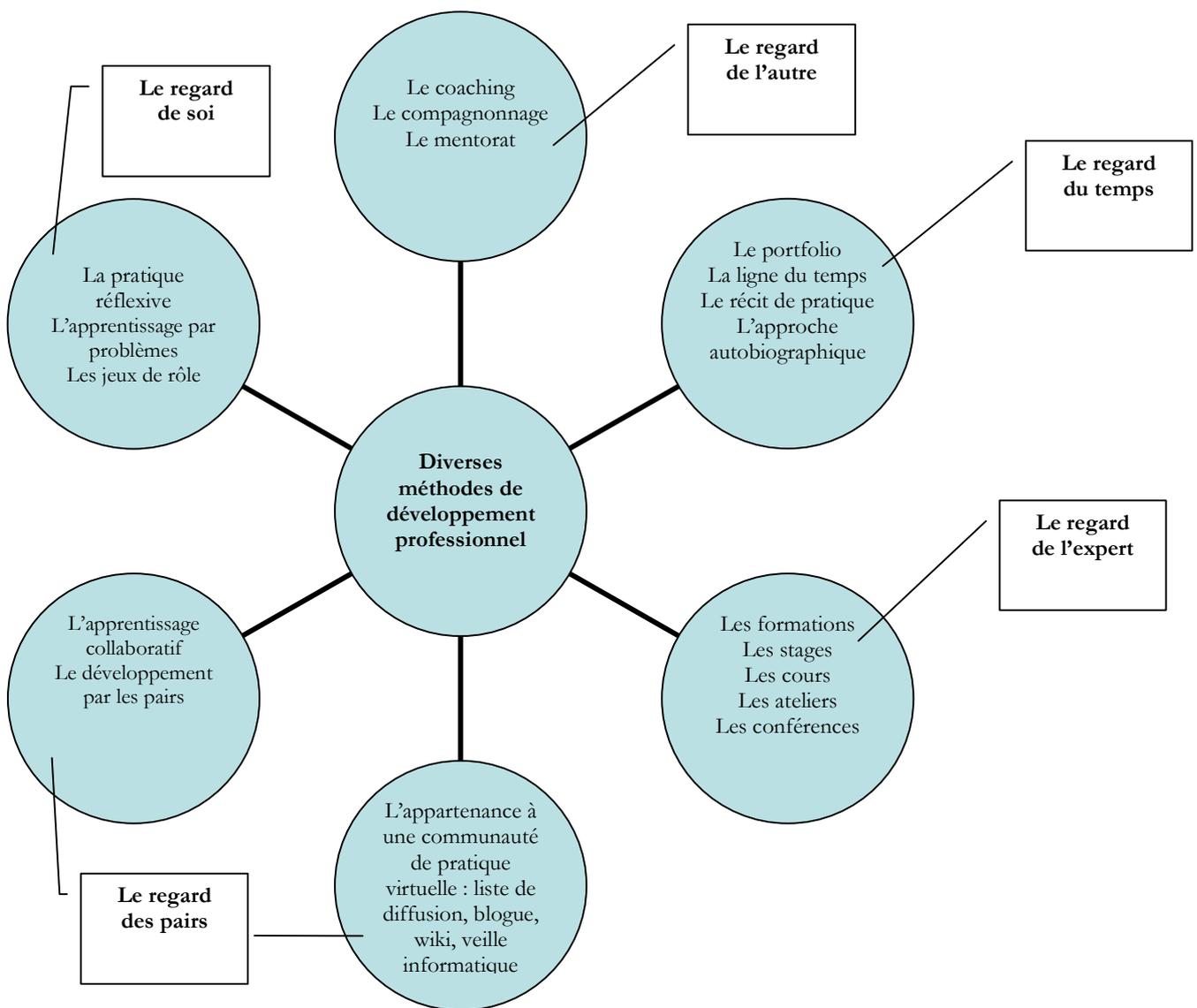


Quels moyens le designer pédagogique utilise-t-il pour développer ses compétences professionnelles?

À cette question, les données indiquent, somme toute, peu de diversité dans l'utilisation des méthodes. En effet, la réflexion sur l'action est la méthode par excellence utilisée par la majorité des spécialistes en éducation de la Télé-université (voir le tableau 4.17), et elle s'exerce surtout en solo (voir le tableau 4.14). Les autres méthodes, même celles qui s'apparentent à la réflexivité, ne semblent pas non plus exercer d'attrait chez les spécialistes. À ce sujet, rappelons brièvement que parmi les méthodes présentées à la section 1.2.3.2 *Les méthodes de développement professionnel* et à la figure 1.13 *Les méthodes de développement professionnel* (reprise ci-après), plusieurs permettent de prendre le recul

nécessaire à l'examen de ses pratiques afin de réfléchir sur soi (ex. récit de pratique, journal de bord, jeux de rôle, communauté de pratique, etc.). Tel qu'illustré à la figure 1.13, plusieurs de ces méthodes de nature réflexive font, bien entendu, appel au regard de soi, mais également au regard de l'autre, du temps ou des pairs. Plus spécifiquement, un examen des données recueillies dans le tableau 4.17 nous indiquent qu'une très importante majorité de spécialistes n'utilisent rarement, sinon jamais, ces diverses méthodes de développement professionnel de nature réflexive qui font appel à différents types de regards.

Figure 1.13 Les méthodes de développement professionnel

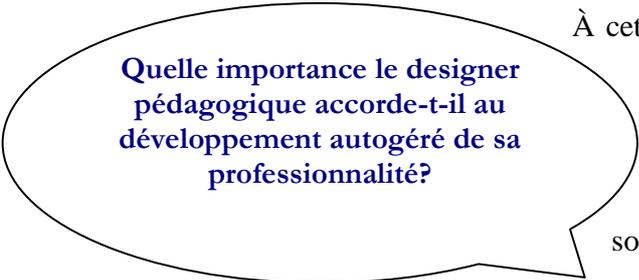


Les deux autres méthodes recueillant le plus de suffrages chez les spécialistes en éducation de la Télé-université sont les conférences et le développement par les pairs. En ce qui a trait à l'utilisation des conférences comme outil de développement professionnel, nous en proposons un usage plutôt utilitaire tel que présenté à la section **4.3.13** *Les méthodes de développement professionnel fréquemment utilisées*. En effet, puisque le spécialiste ne considère pas comme significatifs les apprentissages qui y sont réalisés (voir le tableau 4.14), on pourrait supposer que les conférences auxquelles il assiste servent à alimenter son réservoir de connaissances pratiques, comme le ferait la consultation d'un ouvrage de référence ou d'un site Internet spécialisé par exemple, et non pas à construire son identité professionnelle (voir le tableau 4.10). Quant à l'apport des pairs dont il est fait mention dans les tableaux 4.14, 4.15 et, en particulier 4.16, il est intéressant de s'interroger sur la représentativité du spécialiste en lien avec le type d'apport dont il est réellement question. Si, de toute évidence, cet apport ne se manifeste pas dans l'utilisation de diverses méthodes de développement professionnel où la contribution des pairs est clairement mise en évidence, il pourrait être constitué de conversations informelles, de discussions impromptues ou, à tout le moins, revêtir un format que le spécialiste lui-même ne considère pas comme une « méthode » de développement professionnel proprement dit. Nous aimerions également suggérer le fait que ce sont peut-être les conditions de travail du spécialiste en éducation de la Télé-université qui structurent, et limitent d'une certaine façon, la contribution des pairs. En effet, plusieurs commentaires recueillis auprès des spécialistes (et dont il fait mention au chapitre IV), font état du manque de temps et de ressources à la disposition du spécialiste pour travailler à son développement professionnel, compte tenu de l'importance des tâches à accomplir notamment. Des exemples ? La communauté virtuelle de pratique des spécialistes est considérée comme étant peu développée, donc peu utile au spécialiste qui aimerait partager ses pratiques avec ses pairs. Le manque d'encadrement et de soutien est mis de l'avant pour expliquer le peu de temps consacré à un exercice de développement professionnel qualifié de solitaire et informel.

Résumons donc la réponse des spécialistes en éducation à la question de départ, à savoir quels moyens le designer pédagogique utilise-t-il pour développer ses compétences

professionnelles. La réponse quasi unanime des spécialistes se limite à l'utilisation de leur propre regard par la pratique réflexive, et tire peu profit du regard de l'autre, du temps, des pairs ou même, dans une certaine mesure, de l'expert. Cette situation soulève donc le questionnement suivant : de quel type de réflexivité s'agit-il? Nous élaborerons cette situation au point 5.5 du présent chapitre.

5.4 LA PLACE DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL AUTOGÉRÉ



Quelle importance le designer pédagogique accorde-t-il au développement autogéré de sa professionnalité?

À cette question, il semble possible de répondre, de prime abord, que le spécialiste y accorde une grande importance. De façon générale, le spécialiste compte sur lui-même, il est son propre agent de développement professionnel (voir les tableaux 4.14 et 4.15 et 4.16), bien qu'il concède une certaine importance à la contribution des pairs comme nous venons de le voir. Ainsi, la dimension autonome de la gestion de son processus de développement professionnel apparaît comme une valeur importante pour le spécialiste. En cela, ce résultat s'accorde avec les propos de Gendron et al. (2009), Rodach (2008, 2007) et Mingasson (2002), présentés dans cette recherche, et qui soulignent l'importance de développer sa capacité d'autogestion en ce qui concerne le développement de la professionnalité. En particulier, soutient Rodach (2008), à cause du rapport au temps que bouleversent les technologies de communication et du fait que « *le temps est aujourd'hui inscrit non pas dans la continuité, mais dans l'instantanéité* »¹⁵⁰, cette situation caractérise tout à fait le contexte professionnel du spécialiste en éducation.

Malgré tout, une question demeure : le fait de faire les choses soi-même est-il un indice d'autogestion? Le spécialiste qui compte d'abord sur lui-même est-il nécessairement en mode d'autoformation? Pour répondre à ces questions, revoyons quelques concepts mis de l'avant dans le cadre conceptuel de cette recherche.

¹⁵⁰ Citation : Rodach (2007, page 55).

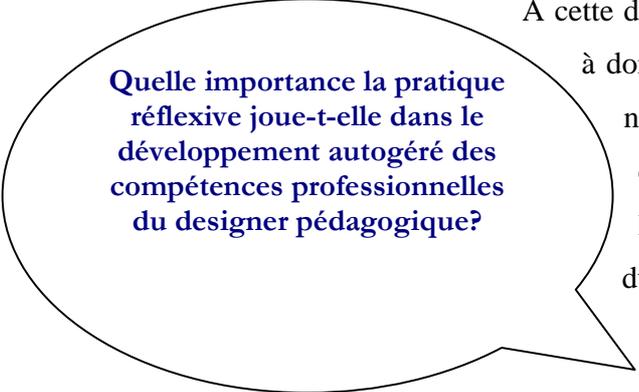
Nous avons tout d'abord vu qu'en mode d'autoformation, l'accent est mis sur le sens que revêt l'apprentissage pour l'apprenant en vue d'une construction de soi-même. En effet, Galvani (2007) explique que « *l'appropriation par le sujet de son pouvoir de formation est une construction permanente de liens entre des savoirs formels, des savoirs d'action et des connaissances existentielles. [Ainsi, l'autoformation exprime] l'action de mise en forme et de mise en sens personnelle qui articule différentes sources de formation : l'existence, l'expérience pratique et les connaissances offertes dans l'environnement social. Il s'agit d'un processus vital et permanent de production d'une forme personnelle, cohérente et sensée de l'existence.* »¹⁵¹ Il s'agit donc de construire de façon permanente des liens entre ses connaissances existentielles, ses savoirs formels et ses savoirs d'action. De plus, comme nous l'avons vu à la section 1.2.3.3 *L'autoformation : une façon d'aborder le développement professionnel*, l'autoformation n'est pas synonyme d'autodidaxie. Dans cette dernière situation d'apprentissage, l'apprenant est responsable de toutes les dimensions de son activité éducative ou de formation (Tremblay, 2003). En revanche, en mode d'autoformation, l'apprenant est responsable de l'une ou l'autre dimension de son activité de formation et compte sur un vis-à-vis (formateur, collègue, etc.) pour établir une relation multidirectionnelle, c'est-à-dire du formateur à l'apprenant, de l'apprenant au formateur et de l'apprenant à lui-même. Il doit donc y avoir l'établissement d'un échange en ce qui concerne le contenu, les objectifs, la démarche, les ressources ou encore le rythme du processus de développement professionnel. On peut constater ici les liens qui unissent les principes définissant l'autoformation et ceux caractérisant la pratique réflexive. Dans les deux cas, il s'agit d'un processus structuré et organisé poursuivant, entre autres, l'objectif avoué d'une construction identitaire et d'une transformation de la pratique professionnelle.

Ainsi, pour répondre à la question de départ, à savoir quelle importance le designer pédagogique accorde au développement autogéré de sa professionnalité, il faut nuancer la réponse à donner à la lumière de tout ce qui a été dit jusqu'à présent : oui, sans aucun doute, le spécialiste accorde une importance à son autonomie, à son indépendance, mais pas nécessairement dans un mode d'autogestion (dans le sens des propos présentés dans

¹⁵¹ Citation : Galvani (2007, page 2)

cette section) et non plus dans un but avoué de construction identitaire (voir le tableau 4.10).

5.5 LA REPRÉSENTATIVITÉ DE LA PRATIQUE RÉFLEXIVE



Quelle importance la pratique réflexive joue-t-elle dans le développement autogéré des compétences professionnelles du designer pédagogique?

À cette dernière sous-question de recherche, la réponse à donner est encore une fois à nuancer, car il faut nécessairement prendre en compte la définition et l'applicabilité de la pratique réflexive et de l'autogestion (à ce sujet revoir la section 5.4 du présent chapitre) que se donne le spécialiste.

Rappelons tout d'abord la définition de la pratique réflexive adoptée tout le long de cette recherche soit, une activité de recherche nommée science de l'agir professionnel¹⁵² et qui prend sa source dans la réflexion *en cours* d'action et *sur* l'action. C'est une démarche systématique et rigoureuse par laquelle le professionnel (c'est-à-dire le praticien réflexif) expérimente de nouvelles interventions, recueille et analyse des données sur sa pratique, pour ensuite vérifier l'efficacité de ses actions. Rappelons également que c'est par choix méthodologique qu'il a été décidé de ne pas définir de façon précise les concepts de pratique réflexive ou de réflexivité lors de la passation des questionnaires et, par conséquent, de laisser émerger les représentations des spécialistes (voir le point 3.3.2). Or, fait intéressant à noter, la représentation qui émerge des résultats ne présente pas la réflexivité comme s'inscrivant nécessairement dans une démarche structurée. Si elle se situe en amont, pendant et en aval de l'action (voir le tableau 4.13), elle ne semble cependant pas de celles qui laissent des traces, (voir le tableau 4.17), ni de celles qui permettent la construction identitaire professionnelle (voir le tableau 4.10). En fait, les données laissent croire que le spécialiste établit plutôt un lien entre la réflexion et le transfert utilitaire dans la pratique. La réflexivité semble surtout perçue et utilisée comme un outil pour solutionner des problèmes, transférer des connaissances dans la pratique

¹⁵² Schön 1994, page 45.

(voir le tableau 4.10), appliquer des savoir-faire (voir le tableau 4.12) ou encore dresser un bilan de réussite (voir le tableau 4.11).

Comme nous l'avons vu au chapitre II, la pratique réflexive et la métacognition (le fait de réfléchir à quelque chose), ont des portées différentes. La visée de la pratique réflexive est la transformation des pratiques professionnelles (voir la section 2.3.3 *La pratique réflexive : un outil de construction identitaire*). Le fait de réfléchir de façon organisée et structurée avant, pendant et après l'action est une occasion de constater, d'ajuster, de modifier, et ultimement, de perfectionner sa pratique professionnelle. De toute évidence, comme les données du tableau 4.13 l'indiquent, les spécialistes en éducation de la Télé-université réfléchissent non seulement pendant mais également avant et après l'action. Cependant, cet indicateur d'une pensée globale mériterait d'être organisé et structuré afin de se traduire en l'utilisation de méthodes de développement professionnel plus diversifiées, notamment en méthodes qui permettent de partager les gestes professionnels et d'en garder les traces. D'une part, au bénéfice du spécialiste lui-même. D'autre part, pour mettre à profit l'expertise de tous ces spécialistes qui se rapprochent de l'âge de la retraite et dont le précieux bagage d'expériences ne sera plus disponible. Des traces écrites pourraient notamment servir à des fins de formation sous forme d'étude de cas, de modules d'autoformation, de récits de pratique, etc. (voir la section 2.3.2 *Le développement et l'usage de la pratique réflexive*).

De plus, comme nous l'avons vu lors de la cueillette des données (voir le tableau 4.16), les pairs semblent contribuer, certes, au développement professionnel du spécialiste, mais n'y sont pas intimement liés, car sa réflexivité s'exerce principalement en solo (voir le tableau 4.14). Or, tel que présenté au chapitre I (voir la section 1.2.3.1 *Une approche au développement professionnel*), Guy Le Boterf (2008) affirme qu'« un professionnel compétent à qui on peut faire confiance est une personne qui non seulement possède des compétences ou des ressources, mais sait agir avec compétence dans des situations variées et souvent inédites. »¹⁵³. Dans un tel contexte, le regard que l'autre pose sur la pratique d'un confrère pourrait non seulement aider à raffiner la mise en œuvre de

¹⁵³ Citation : Le Boterf (2008, page 4).

diverses compétences mais également contribuer à susciter et à nourrir chez le spécialiste le sentiment d'efficacité : *Je sais quoi faire, quand le faire et comment le faire. Le regard des autres sur ma pratique me le confirme.*

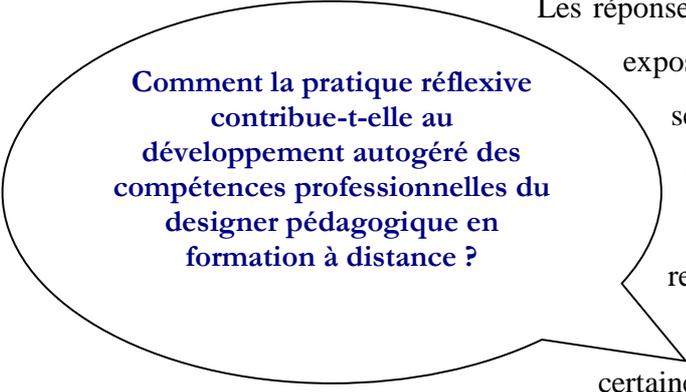
En bref, les composantes de la réflexivité qui semblent émerger des résultats recueillis auprès des spécialistes laissent supposer une utilité très pragmatique. En cela, on constate une vision du développement professionnel de nature professionnalisante qui s'inscrit tout à fait dans la lignée des propos de Uwamariya et Mukamurera (2005) soutenus dans le cadre de cette recherche, à savoir « *l'accès à la capacité de résoudre des problèmes complexes et variés par ses propres moyens, dans le cadre d'objectifs généraux et d'une éthique, sans être tenu de suivre des procédures détaillées conçues par d'autres.* »¹⁵⁴ (voir la section 1.2.3.1 *Une approche au développement professionnel*).

Quant au rôle joué par les pairs, les résultats recueillis semblent s'inscrire en opposition avec certains éléments du cadre conceptuel de cette recherche. En effet, rappelons brièvement les propos de Lafortune (2008, 2008b), Galvani (2007), et Perrenoud (2004, 2003, 2001, 2000), qui soutiennent que le professionnel gagne à mettre à contribution l'expérience et le regard d'autres collègues qui sauront l'accompagner dans un processus d'analyse en vue du développement de ses compétences et de sa carrière. Il s'agit donc ici de construire son identité professionnelle, d'une part en nommant, décrivant, verbalisant les expériences qui la composent et, d'autre part, en confrontant son regard personnel avec celui d'un ou plusieurs collègues. Or, ce travail de collaboration réflexive entre collègues, c'est-à-dire ce regard croisé, d'inspiration résolument constructiviste, qu'un individu pose sur sa pratique en compagnie de ceux d'autres collègues, semble peu présent dans la démarche de développement professionnel du spécialiste en éducation (voir les tableaux 4.14 et 4.15 ainsi que la section 5.3). Ainsi donc, une pratique réflexive qui ferait une place au regard des pairs de façon organisée et structurée, un processus de réflexion qui s'attarderait non seulement sur les savoir-faire mais également sur toutes les autres formes de savoirs, un exercice réflexif de nature socioconstructiviste et qui

¹⁵⁴ Citation de Uwamariya et Mukamurera (2005, page 140) qui s'inspirent des propos de Perrenoud (1994).

permettrait de garder des traces pour vérifier l'efficacité des gestes professionnels posés, voilà certainement une démarche qui serait encore plus bénéfique au spécialiste. Ce point sera d'ailleurs abordé plus en détail à la section 5.6 du présent chapitre.

5.6 LA CONTRIBUTION DE LA RÉFLEXIVITÉ AU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL



Comment la pratique réflexive contribue-t-elle au développement autogéré des compétences professionnelles du designer pédagogique en formation à distance ?

Les réponses à toutes les sous-questions de recherche exposées dans le présent chapitre (voir les sections 5.2 à 5.5) nous permettent d'amasser les données nécessaires pour finalement répondre à la question de recherche principale de ce projet de recherche. Ainsi, il appert qu'une certaine forme de réflexivité est présente tout au

long du travail de développement et de conception pédagogique qui constituent les principales tâches du spécialiste (voir les tableaux 4.6 et 4.13), et cette réflexivité contribue d'une certaine façon au développement professionnel du spécialiste en éducation qui s'actualise davantage en termes d'autonomie que d'autoformation. La réflexivité dont il est question ici s'exprime surtout de la façon suivante en amont, pendant et en aval de l'action :

5.6.1 La réflexivité en amont de l'action

En amont de l'action, la réflexivité alimente la dimension d'analyse de la tâche. Et, comme mentionné, la moyenne d'âge élevée des spécialistes (45-54 ans) pourrait expliquer le fait qu'ils possèdent déjà un bon bagage d'expériences personnelles et professionnelles dans lequel ils puisent de façon régulière et inconsciente pour enrichir leur pratique.

5.6.2 La réflexivité pendant l'action

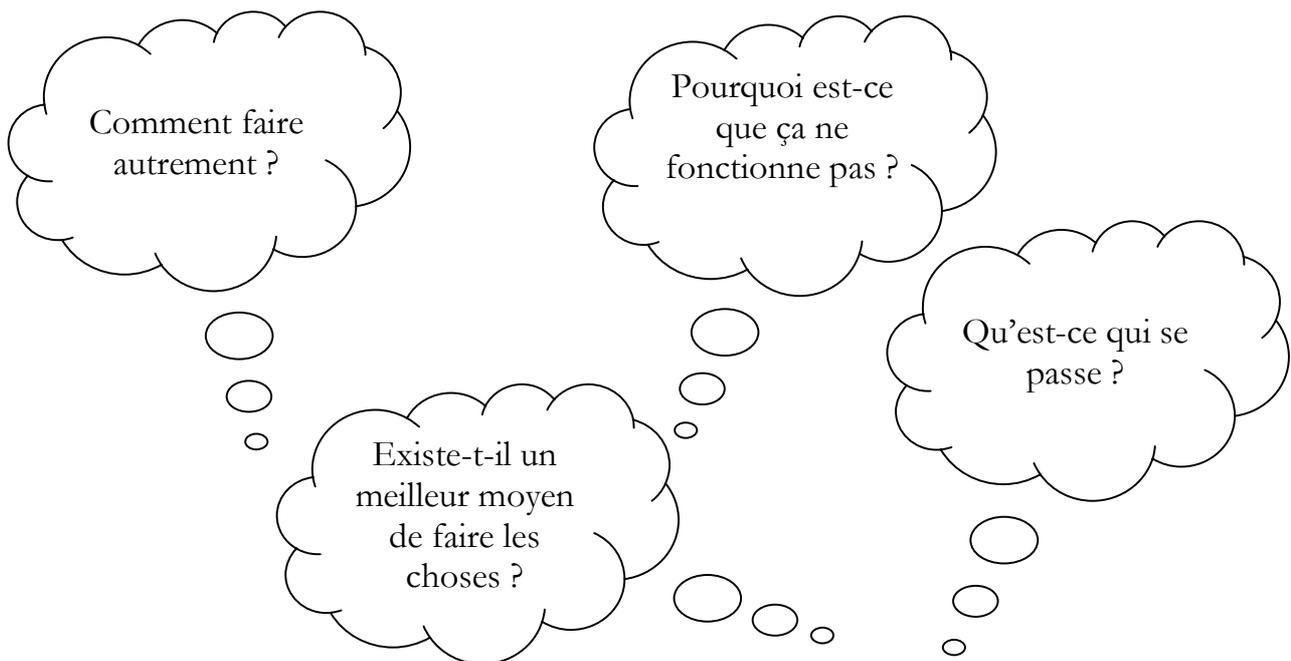
Pendant l'action, notamment en situation d'inconfort ou inattendue, la réflexivité se veut un outil de recherche de solutions pratiques. Or, les étapes du processus réflexif telles que présentées dans le modèle d'apprentissage expérientiel de Dewey (voir la figure 2.9),

dans le processus de réflexion non linéaire de Schön (voir la figure 2.10) ou encore dans le processus d'apprentissage expérientiel de Kolb (voir la figure 2.11) équipent le praticien qui le désire à réfléchir à de plus vastes étendues.

En effet, un regard sur le cadre conceptuel de cette recherche nous rappelle que la mise en œuvre d'un processus structuré de réflexivité permet, notamment, de décortiquer le geste professionnel, de mettre en dialogue sa pratique professionnelle et sa réflexion pour mieux la comprendre et la faire évoluer, et de réfléchir aux liens qui unissent la théorie et la pratique. Ainsi, comme mentionné à la section 2.3.1 *L'usage de la réflexion : quelques chercheurs*, une expérience (professionnelle) analysée peut devenir un tremplin, un point d'appui à partir duquel se dessinerait l'expérience suivante. Le passé a le potentiel de se transformer en une sorte de réservoir dans lequel il est possible de puiser pour modifier une expérience à venir. Il s'agit donc ici d'extraire ce savoir de l'agir professionnel par un processus d'analyse dans lequel le praticien se pose comme objet de sa propre réflexion. Comment le designer pédagogique pourrait-il faire?

Il pourrait mettre en application, par exemple, le processus de réflexion élaboré par Schön (voir la figure 2.10) qui se déroulerait selon une démarche non linéaire et qui forme un tout :

- décrire et analyser la situation problématique;

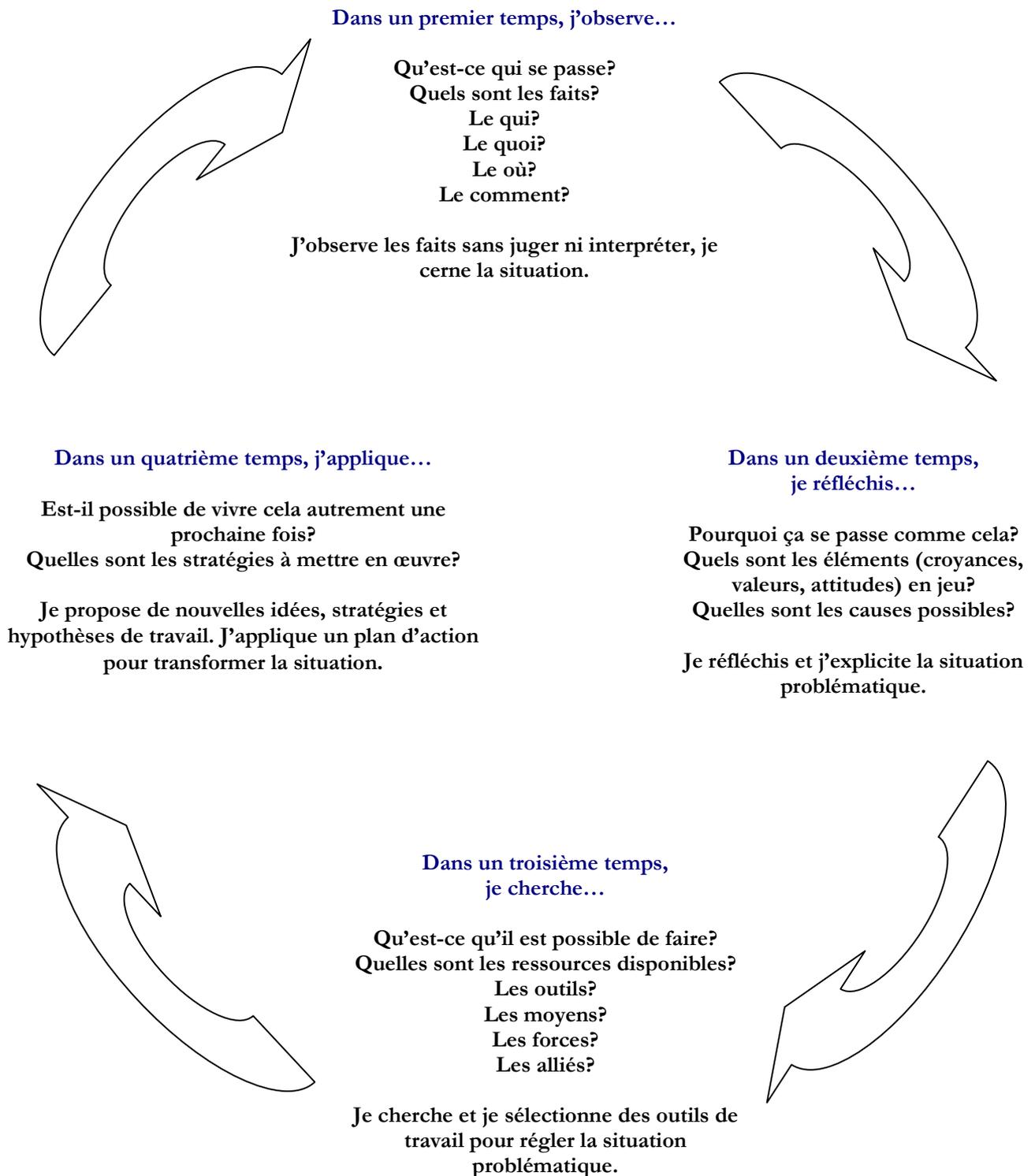


- explorer ses « mondes virtuels » c'est-à-dire ses ressources intérieures pour tenter d'évaluer l'évolution de la situation et de spéculer à ce sujet;
- innover en utilisant son répertoire d'expériences pour préparer la mise en place de nouvelles actions.

La mise en pratique du processus d'apprentissage expérientiel de Kolb, abondamment détaillé à la section 2.3.1.3 *David Kolb (1939-)*, pourrait aussi être un outil extrêmement puissant pour extraire l'agir professionnel d'une expérience. Rappelons tout d'abord que ce processus se déroule en quatre mouvements tels que résumés à la figure 5.2 *Le cycle d'analyse d'une expérience professionnelle à la manière de Kolb*¹⁵⁵.

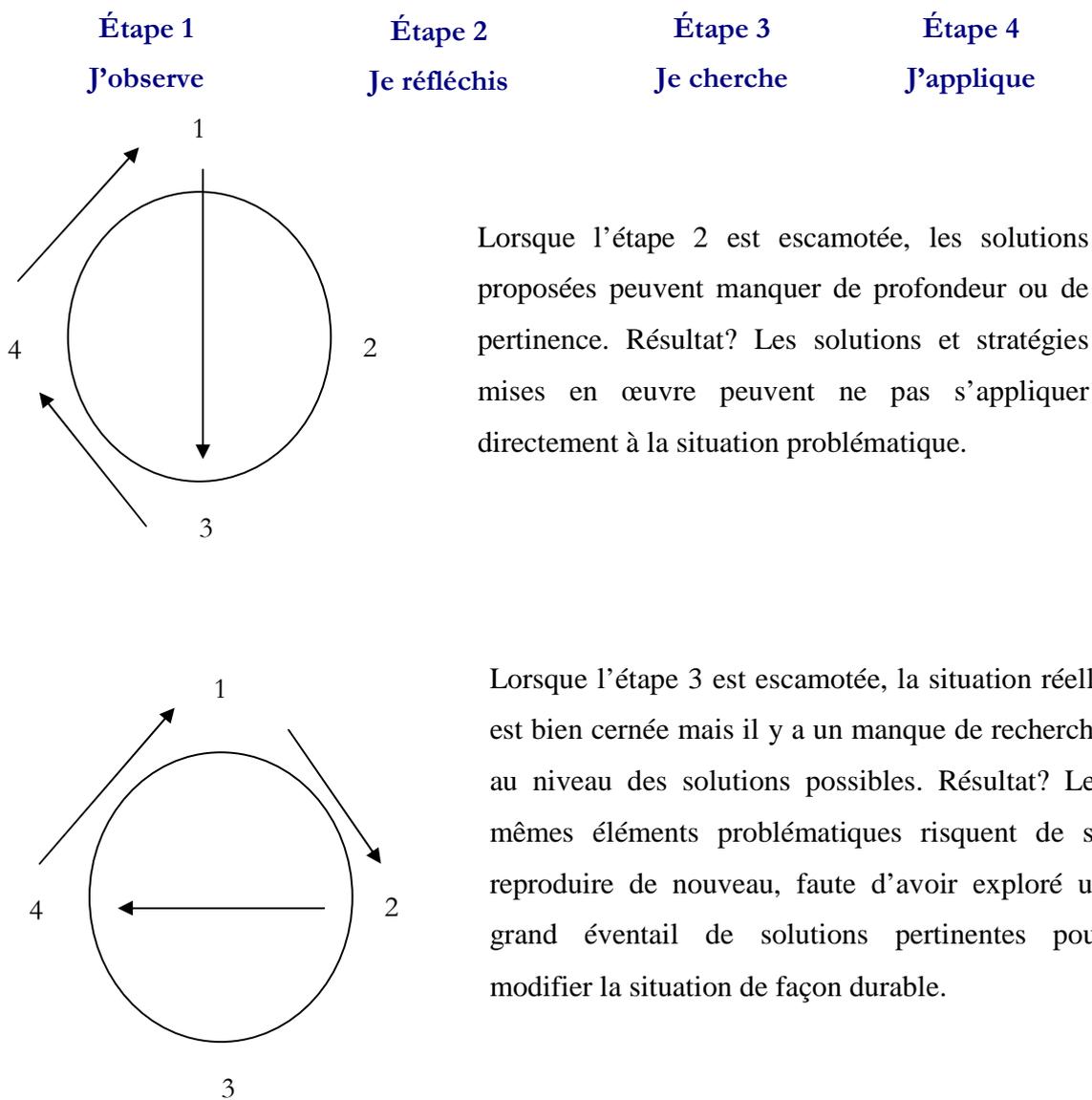
¹⁵⁵ Schéma préparé par Sylvie Bilodeau (2010).

Figure 5.2 Le cycle d'analyse d'une expérience à la manière de Kolb

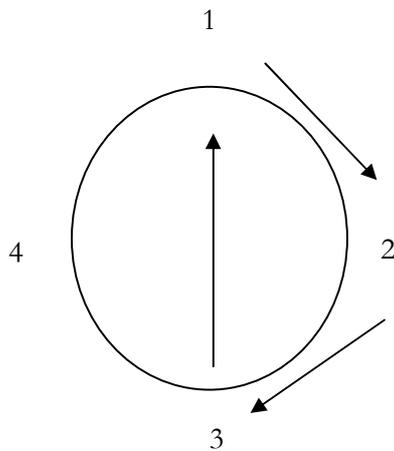


La force d'un tel instrument réside dans le fait de traverser tout le cycle de réflexion en vue de la transformation d'une situation. Or, comme nous l'avons constaté, le spécialiste en éducation semble avoir des visées pragmatiques et fonctionnelles dans son utilisation de la réflexivité, et cette dernière lui sert premièrement d'outil de résolution de problème. Une telle utilisation pourrait le conduire à omettre certaines étapes en apparence plus théoriques ou moins fonctionnelles mais pourtant tout aussi cruciales. Qu'arrive-t-il lorsqu'une ou plusieurs étapes sont omises? La figure 5.3 l'illustre.

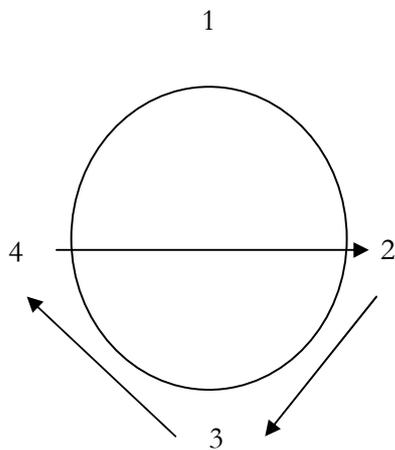
Figure 5.3 Cycle d'analyse et étapes escamotées¹⁵⁶



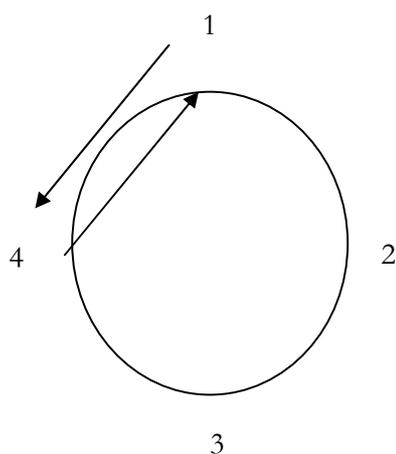
¹⁵⁶ Tous les schémas ont été préparés par Sylvie Bilodeau (2010).



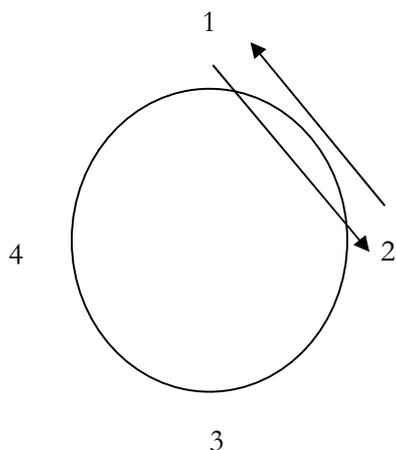
Lorsque l'étape 4 est escamotée, la situation est bien cernée, les solutions proposées sont approfondies mais il n'y a pas de passage à l'action pour chercher à modifier la situation problématique. Résultat ? Les mêmes éléments problématiques risquent de se reproduire, faute d'avoir élaboré un plan stratégique.



Lorsque l'étape 1 est escamotée, une réflexion approfondie est amorcée mais elle ne repose pas sur les faits réels. Résultat? Les solutions proposées et le passage à l'action peuvent ne pas être appropriés à la situation problématique réelle.



Lorsque les étapes 1 et 2 sont escamotées, il n'y a pas de réflexion approfondie qui repose sur des faits réels. Résultat? La mise en œuvre de solutions en vue de modifier la situation peut être faite de façon impulsive et non pertinente. Résultat? Les mêmes éléments problématiques risquent de se produire de nouveau, faute d'avoir exploré la situation en profondeur pour la modifier de façon durable.



Lorsque les étapes 3 et 4 sont escamotées, il y a une réflexion approfondie qui repose sur des faits réels, mais elle n'est pas soutenue par les outils appropriés qui permettraient de modifier la situation de façon durable. Résultat? La mise en œuvre de solutions en vue de modifier la situation est impossible et la situation problématique perdure.

Nous estimons que l'utilisation tronquée d'un processus réflexif à des fins utilitaires et pragmatiques chez le spécialiste est une illustration des propos de Donald Schön et Chris Argyris (1999) présentés dans le cadre conceptuel de cette recherche en ce qui concerne la théorie d'usage et la théorie de référence (voir la section 2.3.2 *Le développement et l'usage de la pratique réflexive*) chez les professionnels. Il est effectivement intéressant de discerner ici la présence de deux théories de l'action chez les spécialistes en ce qui a trait à la réflexivité : une théorie de référence (apprise de façon formelle et dont les savoirs sont fortement explicites) et une théorie d'usage (apprise au fil des expériences sur le terrain mais dont les savoirs sont rarement explicites et souvent inconscients pour le professionnel lui-même). Comme si, au fil de sa pratique professionnelle, le spécialiste en éducation de la Télé-université s'était forgé pour lui-même une définition et une applicabilité de la réflexivité différentes de celles présentées dans les manuels scientifiques en usage. De toute évidence, le spécialiste en éducation tire profit de cette appropriation puisqu'il déclare utiliser principalement la réflexivité comme méthode de développement professionnel et que cette utilisation semble lui convenir tout à fait. Or, pour poursuivre avec les propos de Schön et Argyris (1999), en suscitant chez les praticiens une prise de conscience de ce qui inspire réellement leur action, il serait possible de confronter la théorie de référence des spécialistes et bonifier leur théorie d'usage en vue du développement de meilleurs agirs et de la construction de nouveaux savoirs professionnels. Bref, en adoptant une position réflexive plus structurée sur sa pratique, il serait possible pour le spécialiste d'améliorer encore plus la qualité et

l'efficacité de ses interventions de nature professionnelle. Bien entendu, la présence des pairs, (ou d'une communauté de pratique virtuelle comme celle de la Télé-université par exemple) s'avèrerait un outil précieux pour l'accompagner dans cette démarche.

5.6.3 La réflexivité en aval de l'action

Finalement, en aval de l'action, la réflexivité semble servir les besoins de transfert de savoir-faire dans la pratique car elle se veut un outil de bilan en situation de réussite. Or, nous croyons que l'adhésion à un modèle de développement professionnel résolument socioconstructiviste (voir la section 2.1.3 *Le constructivisme (et le socioconstructivisme) : une approche pédagogique de l'apprentissage*) impliquerait un travail actif d'invention, de construction et de reconstruction des divers savoirs du spécialiste en vue du perfectionnement et du renouvellement de sa pratique professionnelle, et ce, quel que soit le type de situation auquel il est confronté ou le type de savoirs à développer. Dans un tel contexte, le spécialiste serait au cœur de son propre processus de développement professionnel pour, premièrement, le comprendre et, deuxièmement, le transformer et le réinventer. Au final, nous croyons que le modèle pédagogique qui sous-tend le processus de développement professionnel du spécialiste (que ce modèle soit avoué ou non) influence grandement l'usage ou non de la réflexivité, et que le spécialiste aurait avantage à le préciser pour son propre bénéfice.

5.7 QUELQUES PISTES POUR POURSUIVRE LA RÉFLEXION

A l'instar du GIP Expérience /CAFOC de Nantes, l'auteure de cette recherche croit que *« la recherche de cohérence entre les intentions et les actes, les déclarations et les pratiques doit être un objectif central. Comment peut-on développer des compétences interpersonnelles, interculturelles si l'on n'organise pas un contexte qui le permet ? [Par exemple] comment développer les compétences liées à « l'esprit d'entreprise » si l'organisation n'aménage pas des espaces libres de prescription? Comment développer l'écocitoyenneté dans un organisme dont les pratiques quotidiennes s'inscriraient à l'opposé de cette perspective? Comment favoriser l'autonomisation des personnes quand les ressources ne sont pas en accès libre et facile, les initiatives ignorées, les travaux d'application majoritaires? Aussi privilégions-nous une approche systémique qui articule*

étroitement les dimensions organisationnelle (ou fonctionnelle) et pédagogique, tant il est peu efficace de tenter de développer des compétences dans une organisation qui ne les stimule ni ne facilite leur mise en œuvre. »¹⁵⁷

5.7.1 Recommandations auprès de la Télé-université

Dans cette quête de cohérence entre les intentions et les actes, les déclarations et les pratiques, il semble tout à fait légitime, dans un premier temps, de recommander à la Télé-université de mettre en place des structures pour encourager et faciliter le développement professionnel du spécialiste en éducation dans les domaines qui ont été particulièrement ciblés durant cette recherche :

- les technologies de l'information et des communications (usage, normes, standards, questions éthiques);
- la maîtrise des techniques de travail intellectuel et collaboratif;
- la mise en application de la pratique réflexive de façon organisée;
- la familiarisation avec les rudiments et les outils de l'autoformation.

Dans un deuxième temps, en accord avec les propos tenus tout le long de ce mémoire, nous croyons que le travail collaboratif et les échanges avec les pairs sont particulièrement à privilégier. Nous recommandons donc la mise en place de structure facilitantes : ateliers de formation pratiques, communauté virtuelle de pratique, mise en place de groupes de pratique réflexive, projets de travail collaboratif¹⁵⁸ pour encourager le spécialiste à élargir ses pratiques et à construire de nouveaux savoirs professionnels.

5.7.2 Recommandations auprès des spécialistes en éducation de la Télé-université

Nous désirons terminer ce projet de recherche en proposant également quelques pistes de formation utiles au spécialiste lui-même, afin de l'encourager à perfectionner son agir professionnel et à raffiner ses stratégies de développement professionnel.

¹⁵⁷ Citation tirée du guide méthodologique *Compétences clés et organisation de la formation Pour une organisation « autonomisante »* du GIP Expérience/CAFOC de Nantes, septembre 2009. Disponible en ligne : http://www.cafoc.ac-nantes.fr/ficpdf/publication/Org_Autonomisante.pdf

¹⁵⁸ Les projets *Pandémie* et *Trisomie* menés à la Télé-université durant les dernières années sont de bons exemples d'une organisation du travail favorisant les échanges entre pairs et le travail en étroite collaboration.

Pour le développement des compétences technologiques :

- Faire des veilles technologiques pour se garder à jour;
- s'abonner à des organes de vulgarisation dans le domaine (revue papier ou électronique, flux RSS) ;
- choisir un ou deux sites Internet appropriés à ses besoins et les visiter une ou deux fois par semaine sur une longue période de temps;
- assister à des formations ponctuelles et pratiques en mode virtuel ou présentiel;
- utiliser à des fins récréatives (pour commencer) certains outils (Facebook, Twitter, diffusion de fichiers audio, vidéo, etc.) afin d'en évaluer la portée, les limites et le potentiel

Pour la mise en œuvre de la pratique réflexive :

- Se familiariser avec les concepts clés de la pratique réflexive en consultant les nombreux ouvrages vulgarisés sur le sujet ;
- se donner pour objectif personnel d'appliquer un processus de réflexion structuré à au moins l'une de ses expériences professionnelles par semaine durant trois mois;
- devenir membre actif d'une communauté de pratique virtuelle au sein de laquelle il est possible de réfléchir en groupe à des situations professionnelles réelles et contextualisées;

Pour l'adoption d'un développement professionnel en mode d'autogestion :

- Lire le récit de personnes ayant accompli des exploits par elles-mêmes pour identifier les motivations intrinsèques, les outils mis en application, les compétences déployées, etc.;
- demander un ou plusieurs entretiens avec un pair plus expérimenté afin d'échanger sur les hauts et les bas de la profession;
- cibler l'une de ses faiblesses et réfléchir à deux moyens concrets à mettre en œuvre pour y remédier selon un échéancier planifié et... passer à l'action!

CONCLUSION

Comment la pratique réflexive contribue-t-elle au développement autogéré des compétences professionnelles du designer pédagogique en formation à distance? Telle est la question de recherche qui a alimenté tout le propos de mémoire et à laquelle nous avons tenté de répondre grâce à l'identification des sous-questions de recherche suivantes :

- Quelles **compétences professionnelles** le designer pédagogique développe-t-il dans sa pratique professionnelle?
- Quels **moyens** le designer pédagogique utilise-t-il pour développer ses compétences professionnelles?
- Quelle importance le designer pédagogique accorde-t-il au **développement autogéré** de sa professionnalité?
- Quelle importance la **pratique réflexive** joue-t-elle dans le développement autogéré des compétences professionnelles du designer pédagogique?

Pour commencer, nous avons identifié et défini clairement la problématique et les principaux domaines de connaissances associés à cette problématique, à savoir la formation à distance, le rôle du designer pédagogique et le développement professionnel.

Par la suite, nous avons exploré davantage certains éléments clés issus des trois domaines de connaissances, éléments qui ont constitué le cadre conceptuel dans lequel s'est inscrite cette recherche. Ainsi, nous avons présenté plus en détails les approches pédagogiques utilisées par les designers pédagogiques qui œuvrent dans le domaine de la formation à distance, tout en insistant sur l'approche socioconstructiviste. Ensuite, nous avons explicité la question des compétences mises en œuvre dans l'agir professionnel. Finalement, nous avons précisé comment un adulte peut travailler à sa propre formation et actualiser son développement professionnel grâce à l'autoformation et à la pratique réflexive.

Pour poursuivre, nous avons préparé et administré deux questionnaires conçus exprès pour connaître les compétences professionnelles développées par les spécialistes en éducation de la Télé-université, identifier leurs méthodes de développement professionnel privilégiées et faire émerger leurs représentations quant à leur compréhension de la réflexivité.

Ensuite, nous avons présenté les données collectées de façon systématique pour en faire ressortir les principaux points d'intérêt quant à la question et aux sous-questions de recherche qui nous préoccupaient plus spécifiquement.

Finalement, nous avons organisé toutes les données recueillies afin de proposer au lecteur une interprétation conforme au cadre conceptuel mis de l'avant tout le long de cette recherche. Ainsi, les principaux résultats de cette recherche nous apprennent que les spécialistes en éducation de la Télé-université :

- privilégient le développement de compétences professionnelles associées aux savoirs de base (maîtrise de la langue parlée et écrite et des techniques de travail en équipe) et à l'usage de la technologie, car ces deux compétences sont au cœur des étapes de conception et de développement d'un système d'apprentissage, étapes dont ils s'occupent en priorité;
- sont préoccupés par la qualité de leur travail et leur désir de bonifier leur pratique. Ils cherchent principalement à transférer leurs connaissances pratiques, leurs savoir-faire dans leur vie professionnelle;
- utilisent principalement la réflexion sur l'action comme méthode par excellence pour développer leur professionnalité, et le font surtout en solo. Les autres méthodes, même celles qui s'apparentent à la réflexivité, ne semblent pas exercer d'attrait chez les spécialistes;
- possèdent une représentation de la réflexivité qui laisse supposer une utilité très pragmatique, et non pas en vue d'une construction identitaire ou d'une transformation de la pratique professionnelle;
- accordent une importance à leur autonomie, à leur indépendance, mais pas nécessairement dans un mode d'autogestion.

Pour terminer, nous proposons aux chercheurs qui le désirent de poursuivre ce travail de recherche en s'intéressant plus en profondeur aux représentations émergentes des spécialistes en éducation de la Télé-université quant à leur compréhension et leur utilisation de la pratique réflexive. Une telle entreprise pourrait éventuellement mener à la mise sur pied de communautés de pratique particulièrement aptes à accompagner le spécialiste dans le perfectionnement de son agir professionnel.

MÉDIAGRAPHIE

ARTICLES/RAPPORTS/ PUBLICATIONS ÉLECTRONIQUES :

- ALLY Mohamed (2008) *Foundations of Educational theory for online learning*. Chapitre 1 tiré du collectif *Theory and Practice of Online Learning. Seconde édition*. sous la direction de Terry Andersen, AU Press, Arthabasca University, Edmonton, AB, 472 pages. Ressource électronique disponible en ligne : http://cde.athabasca.ca/online_book/
- ANDERSON Terry (2008), Collectif sous la direction de, *Theory and Practice of Online Learning. Seconde édition*. AU Press, Arthabasca University, Edmonton, AB, 472 pages. Ressource électronique disponible en ligne : http://cde.athabasca.ca/online_book/
- AUDET Lucie (2006), *Pour franchir la distance. Guide de formation et de soutien aux enseignants et formateurs en formation à distance*, REFAD, 78 pages. Ressource électronique disponible en ligne : http://www.refad.ca/nouveau/guide_formateurs_FAD/guide_formateurs_FAD.html
- BALLEUX André (2000), *Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes : vingt-cinq ans de recherche*, Revue des sciences de l'éducation, vol. 26, n° 2, p. 263-286. Disponible en ligne : <http://id.erudit.org/iderudit/000123ar>
- BARBIER J.M., CHAIX M.L., et DEMAILLY (1994), *Éditorial*, Recherche et Formation. Recherche et développement professionnel, No 17. Disponible en ligne : <http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR017.pdf>
- BASQUE Josianne (2004), *En quoi les TIC changent-elles les pratiques d'ingénierie pédagogique du professeur d'université ?* in Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire. Volume 3 « L'ingénierie pédagogique à l'heure des TIC : pratiques et recherches », Profetic, 2004, pages 7-13. Ressource électronique disponible en ligne : <http://www.ritpu.org/IMG/pdf/ritpu010320050902.pdf>

- BASQUE Josianne (1999), *Les modèles de design pédagogique*, Télé-université et École de technologie supérieure.
- BASQUE Josianne, DORÉ Sylvie (1999), *Introduction au design pédagogique*, Télé-université et École de technologie supérieure.
- BÉRUBÉ Bernard (2008), *Les compétences technopédagogiques à développer par le personnel enseignant*, CLIC Bulletin collégial des technologies de l'information et des communications, numéro 60, janvier 2008. Disponible en ligne : <http://clic.ntic.org/cgi-bin/aff.pl?page=article&id=1018>
- BÉRUBÉ Bernard (2008b), *Les compétences technopédagogiques à développer par le personnel enseignant (2^e partie)*, CLIC Bulletin collégial des technologies de l'information et des communications, numéro 61, avril 2008b. Disponible en ligne : <http://clic.ntic.org/cgi-bin/aff.pl?page=article&id=1004>
- BLANCHARD André (2003), *La valeur de la formation à distance : Qu'en est-il des compétences?* Université de Moncton, allocution présentée au colloque du REFAD en mai 2003
Disponible en ligne : http://www.refad.ca/colloque_2003.html
- BOUTET Marc (2004), *La pratique réflexive : un apprentissage à partir de ses pratiques*, Université de Sherbrooke.
Disponible en ligne : http://www.mels.gouv.qc.ca/reforme/Boite_outils/mboutet.pdf
- BOUTIN Gérald, LAMARRE Anne-Marie (2005), *L'analyse réflexive*. Texte communiqué lors de la conférence sur *L'apport de la réflexivité à l'analyse des pratiques psychosociales : d'une réflexion dans le vif de l'action à une pratique réflexive*, à l'IDS/IRTS de Haute-Normandie, France. Disponible en ligne : http://www.uquebec.ca/dernier-stage/analyse_reflexive.htm

- BUTEAU Rose-Anne, GARAND-ROCHETTE Sylvie, THIBAUT Monique, TREMBLAY Johanne (2009), *Les ateliers de pratique réflexive, lieu d'intégration des données probantes, moteur de changement de la pratique*. Disponible en ligne : http://www.oiiq.org/congres2009/pdf/a28_atelier_pratique_reflexive_lieu_integration_donnees_probantes_moteur_changement_pratique.pdf
- CASTONGUAY Mireille, GAUTHIER Clermont, DESBIENS Jean-François, MELLOUKI M'hammed (2005), *Vers une définition des niveaux de maîtrise des compétences professionnelles atteints par les enseignants novices*, Brock Education Vol. 15, No. 1, 2005, 17 pages. Disponible en ligne : <http://www3.ed.brocku.ca/ojs/index.php/brocked/article/viewFile/147/194>
- COMITÉ DE MISE EN ŒUVRE du rattachement de la Télé-université à l'Université du Québec à Montréal, *Cadre de gestion expérimental du plan de développement de la formation à distance à l'UQAM*, 10 février 2006.
- DEBLOIS B. Peter (2006), *Leadership in Instructional Technology and Design: An Interview*, Educause Quarterly, Number 4. Disponible en ligne : <http://connect.educause.edu/Library/EDUCAUSE+Quarterly/LeadershipinInstructional/39944?time=1233003334>
- DESCHÊNES A.-J. (Télé-université), BILODEAU H. (UQAT), BOURDAGES L. (Téléuniversité), DIONNE M. (UQAR), GAGNÉ P. (Télé-université), LEBEL C. (Télé-université) et RADA-DONATH A. (UQAC) (1996) (Groupe interinstitutionnel de recherche en formation à distance), *Constructivisme et formation à distance*, Revue Distances, Vol I numéro I, Printemps 1996, Téléuniversité. Disponible en ligne : http://cqfd.telug.quebec.ca/distances/D1_1_c.pdf
- GALVANI Pascal (2007), *Étudier sa pratique, une autoformation existentielle par la recherche*, Présences - Revue d'étude des pratiques psychosociales, Volume 1, décembre 2007. Disponible en ligne :

<http://www.uqar.qc.ca/psychosociologie/presences/documents/n1Galvani.pdf>

- GENDRON B (2007), *Des compétences au capital émotionnel et bien-être et mal-être au travail des enseignants*, Strasbourg, France, 2007.
Disponible en ligne : http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00193213_v1/
- HAEUW Frédéric, COULON Arnaud (2001), *Référentiel de compétences du formateur en FOAD*, Etude CEDEFOP - ALGORA (ex ORAVEP), France.
Disponible en ligne : <http://site.app.tm.fr/publications/fichesmetiers.asp>
- HENRI F., TEJA I. de la, LUNDGREN K., RUELLAND D., MAINA M., BASQUE J. et CANO J. (2007), *Pratique de design pédagogique et objets d'apprentissage*. Actes du colloque Initiatives 2005, Débat thématique 1, 2 mars 2007.
Disponible en ligne :
<http://www.initiatives.refer.org/Initiatives-2005/document.php?id=143>
- HENRI F. (1993), *Les modèles pédagogiques en formation à distance*, Télé-université, Sainte-Foy.
- HENRI France (2002), *Le cours à distance, un problème d'enseignement ou d'apprentissage ?* Centre de recherche LICEF, Télé-université. Diaporama présenté à Lyon lors d'un séminaire portant sur *TIC, nouveaux métiers et nouveaux dispositifs d'apprentissage* le 11 décembre 2002.
Disponible en ligne : http://forse.univ-lyon2.fr/article.php3?id_article=36
- GAGNÉ Pierre (2008), *150 ans de formation à distance : d'où venons-nous, où allons-nous?*, Allocution d'ouverture prononcée lors du 12e colloque du GIREFAD, ACFAS 2008
Disponible en ligne : <http://benhur.teluq.uqam.ca/~girefad/acfas2008.htm>

- JACQUINOT Geneviève (1993), *Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? ou les défis de la formation à distance*, in La Revue française de pédagogie, N°102, janv.-fév.-mars 1993, pages 55 à 67. Disponible en ligne :
http://www.inrp.fr/edition-electronique/archives/revue-francaise-de-pedagogie/web/auteur.php?id_aut=375
- LAFORTUNE Louise (auteure), TURCOTTE Sylvie (2008a), *Accompagnement d'une pratique réflexive dans le contexte du renouveau pédagogique et de la mise en oeuvre* du Projet de formation de l'école québécoise. Document 2 tiré du projet Accompagnement-Recherche-Formation pour la mise en oeuvre du PFEQ. Partenariat entre le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, DFTPS – DGFJ – DR et l'Université du Québec à Trois-Rivières, 51 pages. Disponible en ligne :
https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC1/F1037027747_doc_prat_relf_22_oct8.pdf
- LAFORTUNE Louise (auteure), TURCOTTE Sylvie (2008b), *Accompagner l'évaluation des apprentissages dans l'école québécoise. Aide à l'apprentissage et reconnaissance des compétences. Fascicule 6 : La pratique réflexive vers une évaluation de compétences* tiré du projet Accompagnement-Recherche-Formation pour la mise en oeuvre du PFEQ. Partenariat entre le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, DFTPS – DGFJ – DR et l'Université du Québec à Trois-Rivières, 24 pages. Disponible en ligne :
https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC1/F826695050_fasc6_prat_reflex_oct8.pdf
- LARSON Miriam B., LOCKEE Barbara B. (2007), *Preparing Instructional Designers for Different Career Environments: A Case Study*, Association for Educational Communications and Technology. Disponible en ligne :
<http://www.springerlink.com.tlqprox.teluq.quebec.ca/content/d240341723510613/fulltext.pdf>

- LE BOTERF, Guy (2008), *Des cursus professionnalisants ou par compétences à l'université: enjeux, craintes et modalités* in *Actualité de la formation permanente*, n°209, mars 2008. Disponible en ligne :
<http://www.guyleboterf-conseil.com/Approcheparcompetencesuniversites.pdf>
- LEBRUN Nicole, BERTHELOT Serge (1994), *Plan Pédagogique, Pédagogie en développement*, DeBoeck Université, Les éditions nouvelles, Canada.
- LEGAULT Georges A. (2008), *La pratique réflexive et le praticien en éthique*, Ciréa Université de Sherbrooke, Colloque de l'APEC Québec, Juin 2008. Disponible en ligne : <http://www.epac-apec.ca/documents/LegaultLapratiquereflexiveetlepraticienenethique.pdf>
- LETOR Caroline (2006), *Reconnaissance des compétences émotionnelles comme compétences professionnelles : le cas des enseignants. Analyse des représentations sociales d'acteurs pédagogiques*, Publié dans les cahiers de recherche en éducation et formation, n° 53, décembre 2006, 36 pages. Disponible en ligne :
http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/cahier_caroline.pdf
- LOISIER Jean , MARCHAND Louise (2003), *Institutions bimodales et formation hybride*, in *Revue Distances* volume 6, numéro 1, Printemps 2003, pages. 27-46.
Disponible en ligne :
http://cqfd.telug.quebec.ca/distances/D6_1_c.pdf
- MARCHAND Louise, LOISIER Jean, BERNATCHEZ Paul-Armand (2002), *Guide des pratiques d'apprentissage en ligne auprès de la francophonie pancanadienne*. REFAD, Montréal, 182 p. Ressource électronique disponible en ligne :
http://www.refad.ca/pdf/Guide_pratiques_apprentissage.pdf
- MORIN Bernard (2008), Université de Montréal, *Le processus de production de cours en formation à distance*, Faculté de l'éducation permanente, Montréal, Québec.

Ressource électronique disponible en ligne :

<http://www.formationadistance.umontreal.ca/production/index.html>

- NAGELS Marc, LE GOFF Morgane (2008), *Des référentiels de compétences innovants: Quelle appropriation par les enseignants ?*, publié dans "5eme colloque "Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur". Enseigner, étudier dans le supérieur : pratiques pédagogiques et finalités éducatives, Brest, France, 2008.
Disponible en ligne : http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/28/75/94/PDF/Nagels-Le_Goff.pdf
- PAQUETTE-FRENETTE D. (1992), *Les modèles organisationnels de formation à distance*, dans Introduction à la formation à distance, Télé-université, Sainte-Foy, 1993.
- PERRENOUD Philippe (2004), *Suffit-il d'être expert pour former des experts*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève In Enseigner la musique, n° 6-7, 2004, pp 87-106. Disponible en ligne :
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2004/2004_16.html
- PERRENOUD Philippe (2003), *Pour ou contre la gravitation universelle ? Le constructivisme n'est ni un dogme, ni une mode*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève In Résonances, n° 3, novembre 2003, pp 7-9.
Disponible en ligne :
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2003/2003_22.html#copyright
- PERRENOUD Philippe (2001), *Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève. Disponible en ligne :
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_33.html

- PERRENOUD Philippe (2001b), *Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, 2001 dans
Cahiers Pédagogiques, janvier 2001b, n° 390, pp. 42-45.
Disponible en ligne :
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_02.html
- PERRENOUD Philippe (2000), *Obligation de compétence et analyse du travail : rendre compte dans le métier d'enseignant* de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève. Texte d'une intervention au colloque Jacques Cartier, Symposium " L'obligation de résultats en éducation " Montréal, 3-6 octobre 2000. Disponible en ligne :
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_29.rtf
- PERRENOUD Philippe (1993), *Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève. Paru in *Revue des sciences de l'éducation* (Montréal), vol. XIX, n° 1, pp. 59-76.,
Disponible en ligne :
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_10.html
- PERSAIS Éric (2004), *Les compétences relationnelles peuvent-elles s'avérer stratégiques ?*, *Revue française de gestion* 2004/1, n° 148, Pages 119-145.
Disponible en ligne :
<http:// Cairn.webnext.com/revue-francaise-de-gestion-2004-1-p-119.htm>
- POWER Michael (2007), *Le conseiller pédagogique réflexif : un journal de bord*. Athabasca University Press, 195 pages. Ressource électronique disponible en ligne :
<http://www1.fse.ulaval.ca/faculte/publications>

- RICHEZ Yves (2005), *La pratique réflexive ou l'Art de grandir de soi* dans *Qualitique* (mensuel international du management intégré au business excellence) n°169, juillet-août 2005

Disponible en ligne :
http://www.success.tm.fr/formation,coaching,conferences,page,index,mod,articles_par_us,bloc,7,theme,0,leadership,195.fr.html
- RICHEY Rita C, FIELDS Dennis C, FOXON Marguerite (2001), *Instructional Design Competencies: The Standards. Third Edition*. ERIC Clearinghouse on Information & Technology, Syracuse University, NewYork, mars 2001, 184 pages.

Ressource électronique disponible en ligne :
http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/2b/6d/70.pdf
- ROBO Patrick (2002), *L'analyse de pratiques professionnelles – Un dispositif de formation accompagnante* dans *Vie Pédagogique*, Ministère de l'Éducation du Québec, No 122, février-mars-2002.
- ROBO Patrick (2002), *L'analyse de pratiques professionnelles – Différentes modalités* dans *Vie Pédagogique*, Ministère de l'Éducation du Québec, No 122, février-mars-2002.
- ROVAI Alfred P. (2002), *Building Sense of Community at a Distance*, in *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, Vol 3, No 1, April – 2002, School of Education, Regent University, Virginia, USA.

Disponible en ligne : <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/79/152>
- SAUCIER Robert (2007), *Portrait des inscriptions en formation à distance (secondaire, collégial, universitaire) au Québec depuis 1995-1996*. Comité de liaison interordres en formation à distance (CLIFAD).

Disponible en ligne : http://www.clifad.qc.ca/pdf/portrait_inscriptions_fd.pdf

- SIEMENS George (2004), *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*, December 12, 2004. Disponible en ligne : <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>
- SMITH Mark K. (2001), *Donald Schon (Schön): learning, reflection and change*, article publié par Infed en juillet 2001 et mis à jour en septembre 2009. Disponible en ligne : <http://www.infed.org/thinkers/et-schon.htm>
- TAYLOR James (2001), *The futur of learning-learning for the future: Shaping the transition. Proceedings of the 20th ICDE World Congress*. Disponible en ligne : http://www.fernuni-hagen.de/ICDE/D-2001/final/keynote_speeches/wednesday/taylor_keynote.pdf
- TECHNOCOMPÉTENCES, *Mise à jour des données sur la main d'œuvre de l'industrie du e-learning au Québec*, préparé pour le compte d'Emploi-Québec, 2003, 13 pages. Disponible en ligne : http://www.technocompetences.qc.ca/files/eLearning_2003.pdf
- TECHNOCOMPÉTENCES, *Diagnostic sectoriel de main-d'oeuvre du secteur des technologies de l'information et des communications. Rapport final*, 2008, 137 pages. Disponible en ligne : http://www.technocompetences.qc.ca/files/Diagnostic_2008.pdf
- TECHNOCOMPÉTENCES, *Évolution des compétences en technologies de l'information sur un horizon de cinq ans. Rapport final*, 2008, 50 pages. Disponible en ligne : <http://www.technocompetences.qc.ca/files/Etude%20competences.pdf>
- TÉLÉFORMATION ET SAVOIRS, *Référentiel sur les bonnes pratiques en FOAD*, publié par l'AFNOR (Association française de normalisation). Disponible en ligne : <http://www.tfs.afpa.fr/ressources/search>.

- UWAMARIYA Angélique et MUKAMURERA Joséphine (2005), *Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques*, Revue des sciences de l'éducation, vol. 31, n° 1, 2005, p. 133-155.
Disponible en ligne : <http://id.erudit.org/iderudit/012361ar>
- VOIROL Christian (2001), *Les compétences professionnelles globales. La capacité d'apprentissage et la méthodologie du travail*.
Disponible en ligne : <http://psynergie.ch/Pedagogie-Culture-Societe/DidactiqueMethodologie/CompetencesProfessionnellesGlobales.pdf>
- WESTBROOK Robert B. (1993), *John Dewey (1859-1952)*, tiré de Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), vol. XXIII, n° 1-2, 1993, p. 277-93. Disponible en ligne : http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/deweyf.PDF

MONOGRAPHIES

- BERTRAND Yves (1998), *Théories contemporaines de l'éducation (4^e édition)*, Éditions Nouvelles, Montréal, 306 pages.
- DESCHÊNES André-Jacques, MALTAIS Martin (2006), *Formation à distance et accessibilité*, TÉLUQ l'Université à distance de l'UQAM, Québec, 135 pages.
- FOUCHER Roland (2000), Collectif sous la direction de, *L'autoformation reliée au travail. Apports européens et nord-américains pour l'an 2000*. Éditions Nouvelles, Girat, Montréal, 2000, 342 pages.
- GENDRON Bénédicte, LAFORTUNE Louise (2009), Collectif sous la direction de, *Leadership et compétences émotionnelles. Dans l'accompagnement au changement*, Presse de l'Université du Québec, Québec, Canada, 2009, 228 pages

- GLENN H. Stephen, NELSON Jane, ED. D (1989), *Raising Self-Reliant Children in a Self-Indulgent World*, Prima Publishing, Californie, 243 pages.
- KARSENTI Thierry, SAVOIE-ZAJC Lorraine (2004), *La recherche en éducation : étapes et approches*. 3^{ième} édition, Éditions du CRP, Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, Sherbrooke, 316 pages.
- KOLB David (1984), *Experiential Learning: Experience as a source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall Inc, 256 pages.
- LE BOTERF Guy (2008), *Ingénierie et évaluation des compétences*, 5^e édition, Collection Ressources humaines, Eyrolles Éditions d'Organisation, 605 pages.
- LEGENDRE Renald (2005), *Dictionnaire actuel de l'éducation* Collection Le défi éducatif, 3^e édition, Guérin, Montréal, 1554 pages.
- MASSOT Pierre et FEISTHAMMEL Daniel (2005), *Pilotage des compétences et de la formation. Des méthodes et des outils inédits*, Éditions AFNOR, France, 189 pages.
- MINGASSON Michel (2002), *Le guide du e-learning : l'organisation apprenante*, Editions d'Organisation, 230 pages.
- PALLASCIO Richard et LAFORTUNE Louise (2000), Collectif sous la direction de, *Pour une pensée réflexive en éducation*, Presse de l'Université du Québec, Ste-Foy, Québec, 349 pages.
- PAQUETTE Gilbert (2005), *L'ingénierie Pédagogique Pour construire l'apprentissage en réseau*, Presse de l'Université du Québec, Ste-Foy, 456 pages.
- PAQUETTE Gilbert (2005b), *Modélisation des connaissances et des compétences*. Presses de l'Université du Québec, Sainte-Foy, Québec, 357 pages.

- PINEAU Gaston, Marie-Michèle (1983), *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*, Éditions Saint-Martin, Québec, 419 pages.
- SIMONET Jean (1998), *Les stratèges de l'éphémère. Guide du nouveau management*, Les éditions d'Organisation, Paris, France, 132 pages.
- SCHÖN Donald A (1983), *The Reflective Practitioner How Professionals Think in Action*, Basic books Inc, 374 pages.
- SCHÖN, D. A. (1987), *Educating the Reflective Practitioner*. Jossey-Bass, San Francisco, 355 pages.
- SCHÖN, D. A. (1996) *Le tournant réflexif Pratiques éducatives et études de cas*. Collection Formation des maîtres, Les éditions Logiques, Montréal, 532 pages.
- SCHÖN Donald A (1994), *Le praticien réflexif À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Collection Formation des Maîtres. Les éditions Logiques, Montréal, Canada, 418 pages.
- TREMBLAY Nicole Anne (2003), *L'autoformation. Pour apprendre autrement*, Les Presses de l'Université de Montréal, Québec, 332 pages.
- VAN DER MAREN Jean-Marie (1995), *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Les Presses de l'Université de Montréal De Boeck Université, Québec, 506 pages.

SITES INTERNET

- CARRÉ Philippe, *Définition de l'autoformation*, entrevue *Images de la formation ouverte et à distance* réalisée pour le Canal-U, Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, France, 2001.
Disponible en ligne : <http://www.canal-u.tv/canalu/content/view/full/95074>

- DESJARDINS Richard (Université de Moncton) Série d'articles sur le portfolio comme outil de développement professionnel et la pratique réfléchie.
Disponible en ligne : <http://www.umoncton.ca/leprof/accueil/>
- GREENAWAY Dr. Roger, *The active reviewing guide to dynamic experiential learning*, Site qui présente une série d'articles sur l'apprentissage expérientiel de David Kolb.
Disponible en ligne : <http://www.reviewing.co.uk/research/experiential.learning.htm>
- KOLB David A, KOLB Alice (Experience Based Learning Systems, Inc.) Série d'articles sur l'apprentissage expérientiel et les travaux de Kolb.
Disponible en ligne : <http://www.learningfromexperience.com/about-us/>
- PIAGET Jean, *Psychologie de l'intelligence et éducation*, Conférence II, New-York, 22 mars 1967. La Fondation Jean Piaget présente une série de textes et de documents audio par Jean Piaget lui-même ou à propos de son œuvre. Disponible en ligne : <http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/accueil/index.php>
- SCHÖN Donald, Article à propos de, *The encyclopaedia of informal education* (exploring the theory and practice of informal education, lifelong learning and social action)
Disponible en ligne : <http://www.infed.org/thinkers/et-schon.htm>
- TÉLÉFORMATION ET SAVOIRS, AFNOR (Association française de normalisation) et FFFOD (Forum français pour la formation ouverte et à distance), série d'entrevues avec des professionnels du métier sur les bonnes pratiques en FOAD. Disponible en ligne : <http://www.tfs.afpa.fr/ressources/search>. Seule la version anglaise du référentiel est disponible gratuitement en ligne : <http://www.fffod.org/fr/doc/RBPZ76001-EN.doc>

THÈSES ET MÉMOIRES

- BOUCHARD Paul (1995), *Pourquoi apprendre seul ? : les déterminants du choix éducatif chez des professionnels autodidactes*, Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- MARTIN, Rév. John (1999), *La place de l'expérience dans un nouveau modèle de formation pastorale au sein de l'église protestante évangélique francophone au Québec*. Thèse de doctorat présentée à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval, juillet 1999.
- PAGE-LAMARCHE Violaine (2004), *Styles d'apprentissage et rendement académique dans les formations en ligne*, Thèse de doctorat présentée au Département de psychopédagogie et d'andragogie à la Faculté des sciences de l'éducation de l'université de Montréal, décembre 2004, 302 pages.

ANNEXE I

**UN EXEMPLE DE DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCE DU DESIGNER PÉDAGOGIQUE
SELON LE *INTERNATIONAL BOARD OF STANDARDS FOR TRAINING, PERFORMANCE AND
INSTRUCTION***

Nom	Description
Catégorie	<p>PROFESSIONAL FOUNDATIONS</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Effective communication</i> • <i>Application of research and theory</i> • <i>Updating and improving one's skills</i> • <i>Using research skills</i> • <i>Ethical and legal dimensions of design</i>
Compétence	1. <i>Communicate effectively in visual, oral and written form (Essential)</i>
Composantes de la compétence	a) Create messages that accommodate learner needs and characteristics, content, and objectives. (Essential)
	b) Write and edit text to produce messages that are clear, concise, and grammatically correct. (Essential)
	c) Apply principles of message design to page layout and screen design. (Essential)
	d) Create or select visuals that instruct, orient, or motivate. (Essential)
	e) Deliver presentation that effectively engage and communicate. (Essential)
	f) Use active listening skills in all situations. (Essential)
	g) Present and receive information in a manner that is appropriate for the norms and tasks of the group or team. (Essential)
	h) Seek and share information and ideas among individuals with diverse backgrounds and roles. (Essential)
	i) Facilitate meetings effectively. (Essential)
Compétence	2. <i>Apply current research and theory to the practice of instructional design.</i>
Composantes de la compétence	a) Promote, apply and disseminate the results of instructional design theory and research. (Advanced)
	b) Read instructional design research, theory and practice literature. (Essential)
	c) Apply concepts, techniques and theory of other disciplines to problems of learning, instruction and instructional design. (Advanced)
Compétence	3. <i>Update and improve one's knowledge, skills, attitude pertaining</i>

	<i>to instructional design and fields. (Essential)</i>
Composantes de la compétence	a) Apply developments in instructional design and related fields. (Advanced)
	b) Acquire and apply new technology skills to instructional design practice. (Essential)
	c) Participate in professional activities. (Essential)
	d) Documents one's work as a foundation for future efforts, publications or professional presentation. (Advanced)
	e) Establish and maintain contacts with other professionals. (Essential)
Compétence	4. Apply fundamental research skills to instructional design projects. (Advanced)
Composantes de la compétence	a) Use a variety of data collection tools and procedures. (Advanced)
	b) Apply appropriate research and methodologies to needs assessment and evaluation. (Advanced)
	c) Use basic statistical techniques in needs assessment and evaluation. (Advanced)
	d) Write research and evaluation report. (Advanced)
Compétence	5. Identify and resolve ethical and legal implications of design in the work place. (Advanced)
Composantes de la compétence	a) Identify ethical and legal dimensions of instructional design practice. (Advanced)
	b) Anticipate and respond to ethical consequences of design decisions. (Advanced)
	c) Recognize and respect intellectual property rights of others. (Advanced)
	d) Recognize the ethical and legal implications and consequences of instructional products. (Advanced)
	e) Adhere to regulatory guidelines and organizational policies. (Essential)

Source : Richey et al (2001, page 40)

ANNEXE II

**DESCRIPTION DU RÔLE DES INTERVENANTS EN TECHNOLOGIE ÉDUCATIVE
TEL QUE DÉFINI DANS LE RÉFÉRENTIEL DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DU
*PROGRAMME EN TECHNOLOGIES ÉDUCATIVES (TE) DE LA TÉLÉ-UNIVERSITÉ (2007)***

Concepteur : développer des compétences qui lui permettent de maîtriser les tâches liées aux analyses préalables d'un projet de formation, au design pédagogique du projet (entre autres, approche pédagogique, articulation des contenus, évaluation des apprentissages, soutien aux étudiants) et à la conception proprement dite des contenus.

Médiatiseur : développer des compétences qui lui permettent d'effectuer, de maîtriser les tâches liées au design médiatique (i.e. choix des médias/technologies en fonction du scénario pédagogique; devis de médiatisation, etc.), à la conception médiatique des contenus (scénarisation des contenus en fonction des médias i.e scénario télévisuel, pages-écrans des contenus en ligne, etc.), à leur production (en tant que champ de spécialisation : expertise par rapport à une ou plusieurs technologies), au suivi des travaux de médiatisation et en tant qu' interface entre le concepteur et l'équipe de médiatisation et à la validation des contenus médiatisés.

Formateur (englobe les enseignants et les professeurs du secteur public de l'éducation, les formateurs en milieu de travail, les intervenants en formation et les agents de développement communautaire) : développer des compétences qui lui permettent d'appliquer et de transférer dans son enseignement (en face à face ou à distance) les connaissances acquises sur le plan de la conception pédagogique et didactique, de la médiatisation et de la diffusion. En d'autres mots, le formateur doit transmettre de façon efficace un contenu de formation (savoir théorique ou savoir pratique) au moyen de diverses stratégies d'enseignement (ou approches pédagogiques) fondées sur l'utilisation des TIC. Son rôle consiste aussi à suggérer des stratégies d'apprentissage pertinentes aux apprenants, en fonction de leur style d'apprentissage et à leur fournir un encadrement.

Gestionnaire : développer des compétences qui lui permettent de gérer un projet de formation de sa planification à son évaluation.

Conseiller : développer des compétences qui lui permettent de soutenir, d’orienter et d’évaluer les projets de formation sur le plan de sa gestion, de ses analyses, de sa conception, de sa médiatisation et de sa diffusion (son profil se rapproche le plus de celui d’un généraliste).

Chercheur : développer des compétences qui lui permettent d’effectuer des recherches de différents types dans le domaine de la TE tant sur le plan des approches pédagogiques, médiatiques et que de gestion. Il sera appelé également à développer des outils d’ingénierie pédagogique et des outils d’appui à la médiatisation des contenus (recherche sur la lisibilité pédagogique, MOT, plate-forme de conception, coquille générique de jeux, outil d’analyse de besoins de formation, etc.)

Source : Référentiel de compétences professionnelles du *Programme en technologie éducative (TE) de la Télé-université* (2007).

ANNEXE III

**RÉFÉRENTIEL DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DU
*PROGRAMME EN TECHNOLOGIES ÉDUCATIVES (TE) DE LA TÉLÉ-UNIVERSITÉ (2007)***

***Annexe 13 : Référentiel des compétences visées dans la
Maîtrise en technologie éducative selon les différents rôles
en technologie éducative***

Cette annexe présente le référentiel des compétences visées dans la Maîtrise en technologie éducative élaboré par le comité du programme de la Maîtrise en technologie éducative de la Télé-université, en date du 1^{er} octobre 2007, ainsi qu'une indication du niveau de performance visé pour chacune des compétences spécifiques identifiées en fonction des principaux rôles en technologie éducative.

Référentiel de compétences visées selon les différents rôles en technologie éducative¹⁵⁹
 élaboré par le comité du programme de la Maîtrise technologie éducative de la Télé-université
 en date du 1^{er} octobre 2007

COMPÉTENCE DE TÊTE : **Intervenir efficacement dans le champ de la technologie éducative (TE).**

Id	Compétences	Niveau d'habileté	Connaissance principale visée	Type de connaissance	Concepteur	Médiatiseur	Facilitateur	Gestionnaire	Conseiller	Chercheur	Profil libre
1	DÉVELOPPER SA PROFESSIONNALITÉ EN TE										
1.1	Formaliser les savoirs de base en TE.										
1.1.1	Délimiter le domaine de la TE.	3	Domaine de la TE Disciplines contributrices à la TE Milieux d'intervention en TE Acteurs en TE	Concepts	A	A	A	A	A	A	A
1.1.2	Expliquer les fondements théoriques de la TE.	3	Fondements théoriques de la TE	Principes	A	A	A	A	A	A	A
1.1.3	Utiliser adéquatement les concepts et termes du domaine de la TE dans différents contextes d'usage.	5	Concepts et termes du domaine de la TE	Concepts	A	A	A	A	A	A	A
1.1.4	Identifier les différents acteurs dans le champ de la TE et expliquer leurs rôles.	3	Acteurs dans les champs de la TE	Concepts	A	A	A	A	A	A	A
1.2	Expliciter la place des technologies en formation.										
1.2.1	Caractériser différentes catégories de technologies de l'information et de la communication (TIC) pouvant être utilisées en formation.	3	Technologies utilisées en éducation (catégories)	Concept	A	A	A	A	A	A	A
1.2.2	Caractériser différents usages des technologies en formation.	3	Usages des technologies en éducation (catégories)	Concept	A	A	A	A	A	A	A
1.2.3	Analyser le potentiel et les limites des technologies de formation.	6	Potentiel et limites des technologies de formation	Concept	A	A	A	A	A	A	A
1.2.4	Évaluer les impacts de l'usage des technologies sur l'enseignement et l'apprentissage.	9	Types d'impacts Procédure d'évaluation des impacts	Concept Procédure	A	A	A	A	A	A	A

¹⁵⁹ Une explication de chaque colonne suit en annexe au tableau.

Id	Compétences	Niveau d'habileté	Connaissance principale visée	Type de connaissance	Concepteur	Médiatiseur	Facilitateur	Gestionnaire	Conseiller	Chercheur	Profil libre
			de l'usage des technologies sur l'enseignement et l'apprentissage								
1.2.5	Se positionner face à l'usage des technologies pour l'enseignement et l'apprentissage.	10	Usages des technologies pour l'enseignement et la formation	Concept	A	A	A	A	A	A	A
1.2.6	Expliquer les enjeux sociétaux liés à l'usage des technologies en éducation.	3	Enjeux sociétaux liés à l'usage des technologies en éducation	Concept	I	N R	I	I	I	I	A
1.3	Expliciter la place des normes et standards en usage en TE.										
1.3.1	Identifier les normes et standards en usage en TE.	2	Normes et standards en matière de formation en ligne	Concept	A	A	D	I	A	A	A
1.3.2	Reconnaître les avantages et limites de l'usage de normes et standards en matière d'utilisation des technologies en formation.	2	Avantages et limites des normes et standards en matière de formation en ligne	Concept	A	A	D	D	A	A	A
1.3.3	Reconnaître l'impact de l'usage de normes et standards sur les processus de travail en TE.	2	Impacts des normes et standards sur le domaine de la TE	Concept	A	A	D	D	A	A	A
1.4	Appliquer des principes de pratique professionnelle dans ses interventions en TE.										
1.4.1	Appliquer des principes de travail collaboratif.	3	Principes de travail collaboratif	Principe	A	A	I	A	A	A	A
1.4.2	Communiquer efficacement sous forme écrite, orale et visuelle dans ses interventions en TE.	5	Principes d'une bonne communication écrite, orale et visuelle	Principe	A	A	A	A	A	A	A
1.4.3	Appliquer les règles d'éthique en usage dans les professions en TE.	5	Règles d'éthique professionnelle	Principe	A	A	A	A	A	A	A
1.4.4	Appliquer une démarche de recherche et de traitement de l'information.	5	Démarche de recherche d'informations	Procédure	A	A	A	A	A	A	A
1.4.5	Utiliser des outils généraux de soutien au travail professionnel.	5	Procédure d'usage des outils généraux de soutien au travail professionnel	Procédure	I	I	I	A	A	I	A
1.4.6	Appliquer des méthodes et des principes de conseil pour soutenir et guider de manière appropriée au contexte d'autres acteurs de la formation.	5	Méthodes et principes de conseil	Principe	A	A	I	A	A	I	A

Id	Compétences	Niveau d'habileté	Connaissance principale visée	Type de connaissance	Concepteur	Médiatiseur	Facilitateur	Gestionnaire	Conseiller	Chercheur	Profil libre
1.4.7	Utiliser des techniques de travail intellectuel (prise de notes, représentations graphiques, tableaux, stratégies de lecture, etc.)	5	Techniques de travail intellectuel	Procédure	A	I	I	A	A	A	A
1.5	Autogérer le développement de ses compétences et de sa carrière en TE.										
1.5.1	Construire son identité professionnelle dans le domaine de la TE.	10	Milieux de pratique de la TE Catégories d'acteurs en TE Rôle dans le domaine de la TE Agent de changement Modèles de changement	Concept	A	A	A	A	A	A	A
1.5.2	Appliquer la pratique réflexive dans sa vie professionnelle en TE.	10	Pratique réflexive Portfolio	Procédure Concept	A	A	A	A	A	A	A
1.5.3	Transférer ses connaissances et ses compétences dans sa pratique.	10	Procédure de transfert de connaissances	Procédure	A	A	A	A	A	A	A
1.5.4	Autoévaluer ses connaissances et ses compétences dans le domaine.	10	Procédure de formation continue en TE – événements professionnels – faire une veille – formations en TE – communautés professionnelles en TE	Procédure Concept Concept Concept	A	A	A	A	A	A	A
2	FAIRE L'INGÉNIERIE D'UNE FORMATION INTGRANT LES TIC										
2.1	Formaliser les savoirs de base en ingénierie de formations.										
2.1.1	Expliquer le concept d'ingénierie d'une formation et les concepts similaires ou associés.	8	Définition de l'ingénierie de la formation, du design pédagogique	Concept	A	D	I	I	A		

Id	Compétences	Niveau d'habileté	Connaissance principale visée	Type de connaissance	Concepteur	Médiatiseur	Facilitateur	Gestionnaire	Conseiller	Chercheur	Profil libre
2.1.2	Expliciter l'influence des théories de l'enseignement et de l'apprentissage sur l'ingénierie de la formation.	3	Théories de l'enseignement et de l'apprentissage Leur influence sur l'ingénierie d'une formation	Principe	A	D	I	I			A
2.1.3	Choisir, utiliser et adapter des méthodes d'ingénierie de formation.	6	Méthodes d'ingénierie de formation	Procédure	A	N R	N R	I			A
2.1.4	Choisir et utiliser des outils d'ingénierie de formation.	6	Outils d'ingénierie de formation	Concept	A	A ₁₆₀	A ₁₆₁	D			A
2.2	Effectuer les analyses préliminaires d'un projet d'ingénierie de formation intégrant les TIC										
2.2.1	Analyser des demandes de formation.	6	Procédure d'analyse des demandes de formation	Procédure	A	N R	N R	I			A
2.2.2	Analyser des besoins/problèmes de formation.	6	Procédure d'analyse des besoins de formation	Procédure	A	N R	N R	I			A
2.2.3	Analyser le contexte d'un projet de formation.	6	Procédure d'analyse d'un contexte de formation	Procédure	A	N R	N R	I			A
2.2.4	Analyser la clientèle cible d'une formation.	6	Procédure d'analyse de la clientèle cible de la formation	Procédure	A	N R	N R	I			A
2.2.5	Analyser la faisabilité d'un projet de formation.	6	Procédure d'analyse de la faisabilité d'un projet de formation	Procédure	A	N R	N R	I			A
2.2.6	Analyser les ressources d'enseignement et d'apprentissage en vue de la conception d'une formation.	6	Procédure d'analyse des ressources existantes en vue de concevoir une formation	Procédure	A	N R	N R	I			A
2.2.7	Analyser les contraintes d'un projet de conception d'une formation.	6	Procédure d'analyse des contraintes d'un projet de conception d'une formation	Procédure	A	N R	N R	I			A
2.2.8	Constituer un dossier d'analyse d'un projet de conception d'une formation.	6	Procédure de constitution d'un dossier d'analyse d'un projet de conception d'une formation	Procédure	A	N R	N R	I			A

¹⁶⁰ Médiatisation seulement.

¹⁶¹ Diffusion seulement.

Id	Compétences	Niveau d'habileté	Connaissance principale visée	Type de connaissance	Concepteur	Médiatiseur	Facilitateur	Gestionnaire	Conseiller	Chercheur	Profil libre
2.3	Concevoir ou adapter une formation intégrant les TIC										
2.3.1	Utiliser au moins un système-auteur (<i>authoring tool</i>).	5	Procédure d'utilisation d'un système auteur	Procédure	I	I	N R	N R			A
2.3.2	Spécifier les objectifs d'apprentissage et/ou les compétences visées dans une formation.	8	Procédure de spécification des objectifs d'apprentissage et/ou compétences	Procédure	A	D	I	D			A
2.3.3	Identifier et structurer le contenu d'une formation.	8	Procédures d'identification et de structuration du contenu d'une formation	Procédure	A	D	I	D			A
2.3.4	Rédiger le contenu d'une formation.	8	Principes de rédaction d'un contenu d'une formation	Principe	A	N R	N R	N R			A
2.3.5	Sélectionner la ou les stratégies pédagogiques appropriées d'une formation.	6	Procédure de sélection d'une stratégie pédagogique	Procédure	A	N R	A	D			A
2.3.6	Concevoir des stratégies d'évaluation diagnostique, formative et sommative des apprentissages et des compétences.	8	Procédure de sélection d'une stratégie d'évaluation des apprentissages	Procédure	A	N R	A	D			A
2.3.7	Sélectionner un scénario pédagogique dans une banque de scénarios.	6	Procédure de recherche dans une banque de scénarios Banques de scénarios	Procédure Concept	A	N R	N R	N R			A
2.3.8.	Concevoir ou adapter un scénario pédagogique d'une formation en utilisant différents principes de scénarisation pédagogique.	8	Procédure de scénarisation pédagogique Principes de scénarisation pédagogique Théories de scénarisation pédagogique	Procédure Principe	A	N R	N R	N R			A
2.3.9	Concevoir un scénario pédagogique d'une formation répondant aux normes internationales en e-learning.	8	Procédure de conception d'un scénario pédagogique selon les normes internationales (ex. : IMS-LD).	Procédure	A	N R	N R	N R			A
2.3.10	Sélectionner des matériels de formation appropriés.	6	Procédure de sélection des matériels de formation	Procédure	A	N R	N R	N R			A

Id	Compétences	Niveau d'habileté	Connaissance principale visée	Type de connaissance	Concepteur	Médiatiseur	Facilitateur	Gestionnaire	Conseiller	Chercheur	Profil libre
2.3.11	Sélectionner les technologies de diffusion de la formation appropriées.	6	Procédure de sélection des médias et outils de formation Technologies de formation Outils de diffusion de formations (cédérom, plateformes de e-learning, etc.)	Procédure	A	A	N R	N R			A
2.3.12	Concevoir le modèle médiatique d'une formation.	8	Procédure d'élaboration de maquettes, storyboards, etc.	Procédure	A	A	N R	V			A
2.3.13	Appliquer des principes d'ergonomie cognitive pour concevoir des messages pédagogiques.	8	Principes d'ergonomie cognitive	Principe	I	A	N R	N R			A
2.3.14	Concevoir un plan de diffusion d'une formation.	8	Procédure et principes de définition d'un plan de diffusion d'une formation	Procédure Principes	A	N R	I	N R			A
2.3.15	Rédiger un devis pédagogique (ou devis de conception).	8	Procédure et principes de rédaction d'un devis pédagogique	Procédure Principes	A	N R	N R	D			A
2.3.16	Évaluer le processus d'ingénierie d'une formation.	9	Procédure et principes d'évaluation d'un processus d'ingénierie d'une formation	Procédure Principes	A	N R	N R	D			A
2.4	Réaliser et médiatiser une formation intégrant les TIC.										
2.4.1	Concevoir un plan de médiatisation.	8	Procédure et principes de conception d'un plan de médiatisation	Procédure Principes	I	A	N R	D			A
2.4.2	Sélectionner les outils de médiatisation appropriés au matériel de formation à réaliser.	6	Outils de médiatisation Procédure et principes de sélection d'outils de médiatisation	Concept Procédure Principes	D	A	N R	D			A
2.4.3	Utiliser des langages et outils de médiatisation pour réaliser des prototypes et du matériel de formation.	5	Procédure et principes de réalisation de prototypes et de matériels de formation à l'aide d'outils de médiatisation	Procédure Principes	D	A	N R	N R			A

Id	Compétences	Niveau d'habileté	Connaissance principale visée	Type de connaissance	Concepteur	Médiatiseur	Facilitateur	Gestionnaire	Conseiller	Chercheur	Profil libre
2.4.4.	Sélectionner des outils, des services et des plateformes de diffusion de formations.	6	Outils, services et plateformes de diffusion de formations Procédure et principes de sélection d'outils et de services de diffusion de formations	Concept Procédure Principes	D	A	N R	N R			A
2.4.5	Utiliser au moins une plateforme (ou système intégré de gestion de l'apprentissage – LMS) pour développer et diffuser une formation.	5	Procédure et principes de développement d'une formation intégrée à une plateforme de formation	Procédure Principes	D	A	N R	N R			A
2.4.6	Utiliser une procédure de gestion du matériel produit.	5	Procédure de gestion du matériel produit	Procédure	D	A	N R	N R			A
2.4.7	Utiliser une procédure de révision/approbation du matériel produit (tests techniques, révision linguistique, approbation par le concepteur, etc.).	5	Procédure de révision/approbation du matériel produit	Procédure	D	A	N R	N R			A
2.4.8	Utiliser une procédure de codification et repérage des contenus médiatisés.	5	Procédure de codification et repérage des contenus	Procédure	D	A	N R	N R			A
2.5	Encadrer (soutenir) des étudiants dans une formation intégrant les TIC.										
2.5.1	Identifier les points d'une formation sur lesquels mettre l'accent dans ses interventions d'encadrement.	6	Points sensibles pour l'encadrement	Principes	I	N R	A	N R			A
2.5.2	Utiliser des principes de communication pédagogique pour intervenir auprès des étudiants.	10	Principes de communication pédagogique	Principe	I	N R	A	N R			A
2.5.3	Fournir des rétroactions adéquates aux étudiants.	10	Stratégies de rétroaction Procédure et principes de rétroaction pédagogique	Concept Procédure	I	N R	A	N R			A
2.5.4	Mettre en place un climat propre à l'apprentissage pendant la formation.	5	Principes de mise en place d'un climat propre à l'apprentissage	Principe	D	N R	A	N R			A
2.5.5	Manipuler au moins un outil de suivi des étudiants.	5	Procédure d'utilisation d'outils de suivi des étudiants	Procédure	N R	N R	A	N R			A

Id	Compétences	Niveau d'habileté	Connaissance principale visée	Type de connaissance	Concepteur	Médiatiseur	Facilitateur	Gestionnaire	Conseiller	Chercheur	Profil libre
2.5.6	Manipuler au moins un système de gestion académique des étudiants.	5	Procédure d'utilisation d'un système de gestion académique des étudiants	Procédure	N R	N R	A	N R			A
2.6	Diffuser une formation intégrant les TIC.										
2.6.1	Mettre en place l'infrastructure humaine de diffusion de la formation.	5	Infrastructure humaine de diffusion Procédure de sélection des personnes et services de diffusion	Concept Procédure	D	N R	N R	A			A
2.6.2	Mettre en place l'infrastructure logistique de la diffusion de la formation.	5	Infrastructure logistique de diffusion Procédure de mise en place de l'infrastructure logistique	Concept Procédure	D	N R	N R	A			A
2.6.3	Mettre en place l'infrastructure technologique de la diffusion de la formation.	5	Infrastructure technologique de diffusion Procédure de mise en place de l'infrastructure technologique	Concept Procédure	D	A	N R	D			A
2.6.4	Utiliser les outils de diffusion d'une formation.	5	Procédure d'utilisation d'outils de diffusion	Procédure	D	A	N R	D			A
2.6.5	Documenter le processus de diffusion d'une formation.	5	Procédure de documentation du processus de diffusion	Procédure	D	D	N R	A			A
2.6.6	Élaborer des stratégies d'information et de communication pour faire connaître la formation.	5	Stratégies d'information et de communication	Principes	D	N R	N R	A			A
2.6.7	Évaluer le processus de diffusion d'une formation.	9	Procédure d'évaluation du processus de diffusion d'une formation	Procédure	A	N R	N R	I			A
2.7	Évaluer une formation ou un dispositif de formation intégrant les TIC.										
2.7.1	Expliciter les fondements, les types et les méthodes d'évaluation d'une formation.	3	Fondements, types et méthodes d'évaluation d'une formation	Concept	A	N R	N R	D			A
2.7.2	Analyser les besoins d'évaluation d'une formation (public cible, besoins, contexte).	6	Procédure d'analyse des besoins d'évaluation d'une formation	Procédure	A	N R	N R	N R			A

Id	Compétences	Niveau d'habileté	Connaissance principale visée	Type de connaissance	Concepteur	Médiatiseur	Facilitateur	Gestionnaire	Conseiller	Chercheur	Profil libre
2.7.3	Choisir, utiliser et adapter des méthodes d'évaluation d'une formation.	6	Méthodes d'évaluation d'une formation	Procédure	A	N R	N R	N R			A
2.7.4	Élaborer des instruments d'évaluation d'une formation.	5	Procédure d'élaboration d'instruments d'évaluation d'une formation	Procédure	A	N R	N R	N R			
2.7.5	Administrer les instruments d'évaluation d'une formation.	5	Procédure d'administration d'instruments d'évaluation d'une formation	Procédure	A	N R	N R	N R			
2.7.6	Analyser et interpréter les résultats d'une évaluation d'une formation.	6	Procédure d'analyse de résultats d'évaluation d'une formation	Procédure	A	N R	N R	N R			
2.7.7	Diffuser les résultats de l'évaluation d'une formation.	8	Procédure de diffusion de résultats d'évaluation d'une formation	Procédure	A	N R	N R	N R			
3	GÉRER DES PROJETS EN TE										
3.1	Formaliser les savoirs de base en gestion de projets dans le domaine de la TE.										
3.1.1	Caractériser différents types de projets en TE nécessitant la mise en place d'un processus de gestion de projets.	6	Typologie de projets en ITP	Concept	N R	N R	N R	A			
3.1.2	Expliquer différentes théories de gestion de projet.	3	Théories de gestion de projet	Principe	N R	N R	N R	A			
3.1.3	Définir des principes et des techniques de gestion de projet adéquats à chaque situation.	5	Besoins Ressources Planification structurelle, organisationnelle, opérationnelle et budgétaire Contrôle de la qualité Environnement logiciel Animation d'équipe de travail	Procédure	N R	N R	N R	A			
3.2	Planifier des projets en TE.										
3.2.1	Analyser les besoins pour un projet en TE.	6	Analyse de besoins	Concept	N R	N R	N R	A			

Id	Compétences	Niveau d'habileté	Connaissance principale visée	Type de connaissance	Concepteur	Médiatiseur	Facilitateur	Gestionnaire	Conseiller	Chercheur	Profil libre
				Procédure							
3.2.2	Analyser le contexte d'un projet en TE.	6	Analyse du contexte	Concept Procédure	N R	N R	N R	A			
3.2.3	Analyser la clientèle cible d'un projet en TE.	6	Analyse de clientèle cible	Concept Procédure	N R	N R	N R	A			
3.2.4	Analyser la faisabilité d'un projet en TE.	6	Analyse de faisabilité	Concept Procédure	N R	N R	N R	A			
3.2.5	Rédiger le plan d'un projet en TE.	8	Planification 1. structurelle (quoi ?) 2. organisationnelle (qui?) 3. opérationnelle (combien et quand?)	Procédure	N R	N R	N R	A			
3.2.6	Présenter le plan d'un projet en TE.	5	Présentation d'un plan de projet	Principes	N R	N R	N R	A			
3.3	Gérer le déroulement de projets en TE.										
3.3.1	Gérer des ressources humaines au sein de projets en TE.	5	Principes et techniques de la gestion des ressources humaines	Principes	N R	N R	N R	A			
3.3.2	Gérer un budget de projets en TE.	5	Principes de gestion de budgets Outils logiciels de gestion de projets	Principes Procédure	N R	N R	N R	A			
3.3.3	Gérer un échéancier de projets en TE.	5	Principes de gestion d'échéanciers Outils logiciels de gestion de projets	Procédure	N R	N R	N R	A			
3.3.4	Mettre en œuvre des stratégies de communication adéquates dans le cadre de projets en TE.	6	Principes et techniques de communication organisationnelle	Concept Principe	N R	N R	N R	A			
3.3.5	Sélectionner des outils de gestion pour des projets en TE.	6	Procédure de sélection des outils de gestion de projets	Procédure	N R	N R	N R	A			
3.3.6	Utiliser des outils de soutien à la gestion de projets en TE.	5	Procédure d'utilisation d'outils de soutien à la gestion de projets	Procédure	N R	N R	N R	A			

Id	Compétences	Niveau d'habileté	Connaissance principale visée	Type de connaissance	Concepteur	Médiatiseur	Facilitateur	Gestionnaire	Conseiller	Chercheur	Profil libre
3.4	Évaluer la réalisation et l'atteinte des objectifs de projets en TE.										
3.4.1	Expliciter les fondements d'évaluation d'un projet en TE.	4	Fondements d'évaluation d'un projet en TE	Concept	N R	N R	N R	A			
3.4.2	Analyser les besoins d'évaluation d'un projet en TE.	6	Besoins d'évaluation d'un projet en TE	Concept Procédure	N R	N R	N R	A			
3.4.3	Identifier différents types d'évaluation d'un projet en TE.	6	Types d'évaluation d'un projet en TE	Concept	N R	N R	N R	A			
3.4.4	Choisir et utiliser des méthodes d'évaluation d'un projet en TE.	6	Méthodes d'évaluation de projets en TE	Procédure	N R	N R	N R	A			
3.4.5	Élaborer des instruments d'évaluation d'un projet en TE.	6	Évaluation d'un projet en TE	Procédure	N R	N R	N R	A			
3.4.6	Administrer les instruments d'évaluation d'un projet en TE.	5	Administration d'instruments d'évaluation	Procédure	N R	N R	N R	A			
3.4.7	Analyser et interpréter les résultats d'une évaluation d'un projet en TE.	8	Rapport d'évaluation d'un projet	Procédure	N R	N R	N R	A			
3.4.8	Rendre compte des résultats de l'évaluation d'un projet en TE.	6	Closure d'un projet	Procédure	N R	N R	N R	A			
4	MENER DES RECHERCHES DANS LE CHAMP DE LA TE										
4.1	Expliciter la nature et la démarche d'une recherche scientifique.										
4.1.1	Expliquer les différents buts et approches de la recherche scientifique.	3	Recherche scientifique	Concept	D	N R	N R	N R	N R	I	
4.1.2	Expliquer les grandes étapes d'une recherche scientifique.	2	Processus de recherche scientifique	Procédure	N R	N R	N R	N R	N R	A	
4.2	Délimiter le champ de la recherche en TE.										
4.2.1	Expliciter les principaux domaines de recherche dans le champ de la TE.	3	Domaines de recherche en TE	Concept	D	N R	N R	N R	N R	I	
4.2.2	Expliciter les principales catégories de questions de recherche dans le domaine de la TE.	3	Catégories de questions de recherche en TE	Concept	D	N R	N R	N R	N R	I	

Id	Compétences	Niveau d'habileté	Connaissance principale visée	Type de connaissance	Concepteur	Médiatiseur	Facilitateur	Gestionnaire	Conseiller	Chercheur	Profil libre
4.2.3	Définir les différents champs d'application de la recherche en TE.	3	Champs d'application de la recherche en TE	Concept	D	N R	N R	N R	N R	I	
4.2.4	Identifier des réseaux et groupes de recherche majeurs en TE.	3	Réseaux et groupes de recherche majeurs en TE	Concept	D	N R	N R	N R	N R	I	
4.3	Utiliser les ressources de soutien à la recherche en TE.										
4.3.1	Identifier des sources de financement pour effectuer des recherches en TE.	2	Sources de financement pour effectuer des recherches en TE	Concept	N R	N R	N R	N R	N R	D	
4.3.2	Utiliser des outils de soutien à la recherche en TE.	5	Outils de gestion d'une recherche en TE	Procédure	N R	N R	N R	N R	N R	I	
4.4	Appliquer des principes de base d'une recherche scientifique.										
4.4.1	Appliquer des principes d'éthique de la recherche.	5	Éthique de la recherche	Principe	N R	N R	N R	N R	N R	I	
4.4.2	Appliquer les politiques de propriété intellectuelle en recherche scientifique en usage dans son milieu.	5	Propriété intellectuelle	Principe	N R	N R	N R	N R	N R	I	
4.4.3	Appliquer des principes de rigueur scientifique pour mener une recherche en TE.	5	Rigueur scientifique	Principe	N R	N R	N R	N R	N R	I	
4.4.4	Appliquer des principes de partenariat de recherche.	5	Partenariat de recherche	Principe	N R	N R	N R	N R	N R	D	
4.5	Énoncer une problématique de recherche en TE.										
4.5.1	Analyser les besoins de recherche dans le champ de la TE.	6	Besoins de recherche dans le champ de la TE	Concept	N R	N R	N R	N R	N R	I	
4.5.2	Expliciter un problème de recherche important ayant une certaine complexité.	3	Définition d'un problème de recherche	Procédure	N R	N R	N R	N R	N R	A	
4.5.3	Énoncer les objectifs et/ou questions de recherche ainsi que, le cas échéant, les hypothèses d'une recherche.	3	Objectifs, questions de recherche, hypothèses	Concept	N R	N R	N R	N R	N R	I	

Id	Compétences	Niveau d'habileté	Connaissance principale visée	Type de connaissance	Concepteur	Médiatiseur	Facilitateur	Gestionnaire	Conseiller	Chercheur	Profil libre
4.6	Élaborer un cadre théorique de recherche en TE.										
4.6.1	Expliciter les cadres théoriques utilisés dans le domaine de la TE.	8	Cadres théoriques en TE Procédure de recension d'écrits	Concept Procédure	N R	N R	N R	N R	N R	I	
4.6.2	Argumenter les cadres théoriques de la TE s'appliquant à la problématique choisie.	8	Sélection de cadres théoriques Principes d'argumentation théorique	Procédure Principes	N R	N R	N R	N R	N R	I	
4.7	Concevoir une méthodologie de recherche en TE.										
4.7.1	Caractériser différentes méthodes de recherche en TE.	8	Procédure d'élaboration d'une méthode de recherche	Procédure	N R	N R	N R	N R	N R	A	
4.7.2	Élaborer une méthode de recherche appropriée à la problématique de recherche.	6	Méthodes de recherche en TE	Procédure	N R	N R	N R	N R	N R	A	
4.8	Colliger des données de recherche en TE.										
4.8.1	Caractériser différentes méthodes de collecte de données de recherche.	3	Méthodes de collecte de données de recherche	Procédure	N R	N R	N R	N R	N R	A	
4.8.2	Sélectionner un mode et des outils de collecte de données appropriés.	6	Procédure de sélection du mode et d'outils de collecte de données	Procédure	N R	N R	N R	N R	N R	A	
4.8.3	Faire un plan de collecte de données de recherche.	8	Procédure d'élaboration d'un plan de collecte de données	Procédure	N R	N R	N R	N R	N R	A	
4.8.4	Élaborer des outils de collecte de données (questionnaire, entrevue, grille d'observation, etc.).	8	Procédure et principes d'élaboration d'outils de collecte de données	Procédure Principes	N R	N R	N R	N R	N R	A	
4.8.5	Mener une collecte de données à des fins de recherche scientifique.	5	Procédure de collecte de données	Procédure	N R	N R	N R	N R	N R	A	
4.8.6	Conserver des données de manière sécuritaire et organisée.	5	Méthodes de conservation de données	Procédure	N R	N R	N R	N R	N R	A	
4.9	Analyser des données de recherche en TE.										
4.9.1	Caractériser les différentes méthodes d'analyse de données de recherche.	6	Méthodes d'analyse de données de recherche	Procédure	N R	N R	N R	N R	N R	I	
4.9.2	Faire un plan d'analyse de données de recherche.	8	Élaboration d'un plan d'analyse de	Procédure	N	N	N	N	N	A	

Id	Compétences	Niveau d'habileté	Connaissance principale visée	Type de connaissance	Concepteur	Médiatiseur	Facilitateur	Gestionnaire	Conseiller	Chercheur	Profil libre
			données de recherche		R	R	R	R	R		
4.9.3	Analyser et interpréter des données de recherche.	5	Procédure d'analyse de données	Procédure	N R	N R	N R	N R	N R	I	
4.10.	Diffuser des résultats de recherche en TE.										
4.10.1	Analyser les retombées et les limites de ses recherches.	6	Procédure d'analyse des retombées et limites de recherche	Procédure	N R	N R	N R	N R	N R	I	
4.10.2	Caractériser les différents organes de diffusion de résultats de recherche en TE.	6	Organes de diffusion de résultats de recherche en TE	Concept	N R	N R	N R	N R	N R	I	
4.10.3	Expliciter différents principes de diffusion de résultats de recherche.	3	Principes de diffusion de résultats de recherche	Principes	N R	N R	N R	N R	N R	I	
4.10.4	Choisir l'organe de diffusion scientifique approprié aux objectifs de diffusion.	9	Principes de sélection d'un organe de diffusion	Principes	N R	N R	N R	N R	N R	I	
4.10.5	Synthétiser ses travaux de recherche dans des publications scientifiques textuelles.	8	Rédaction de publications scientifiques	Procédure Principes	N R	N R	N R	N R	N R	I	
4.10.6	Faire des présentations orales de résultats de recherche.	8	Préparation de présentation orale Principes de présentation orale	Procédure Principes	N R	N R	N R	N R	N R	I	
4.11	Évaluer une recherche en TE.										
4.11.1	Définir le processus typique d'évaluation de recherches.	3	Processus d'évaluation d'une recherche	Procédure	N R	N R	N R	N R	N R	D	
4.11.2	Évaluer une recherche en TE.	9	Critères de qualité d'une recherche scientifique Procédure et principes d'évaluation de publications scientifiques	Concept Procédure Principes	N R	N R	N R	N R	N R	D	
4.12	Gérer le processus de recherche.										
4.12.1	Établir un plan opérationnel de recherche.	5	Plan opérationnel de recherche	Procédure Principes	N R	N R	N R	N R	N R	D	
4.12.2	Gérer la logistique de la recherche.	9	Procédure et principes de gestion de la logistique de la recherche	Procédure Principes	N R	N R	N R	N R	N R	D	

Annexe – EXPLICATIONS DU TABLEAU

Id

Identificateur unique selon une numérotation hiérarchique sur trois niveaux. Dans les référentiels de compétences, plusieurs appellations sont utilisées pour désigner le dernier niveau de la hiérarchie (le plus spécifique) : « éléments de compétence », « comportements observables », « énoncés spécifiques de compétence », etc.

Niveau d'habiletés

Identification du niveau d'« habiletés » visées, selon la taxonomie des habiletés à 10 niveaux proposées par Paquette (2002). Cette taxonomie (voir ci-dessous) constitue une sorte de synthèse de plusieurs taxonomies déjà existantes (ex. : Bloom, Gagné, etc.) et a l'avantage de pouvoir s'appliquer dans plusieurs domaines (cognitif, affectif, social).

Taxonomie des habiletés de Paquette (2002)

Niveau	Habilité	Description	Exemples Domaine cognitif (c), affectif (a), social (s)
01	Porter attention	À ce niveau, l'apprenant est sensibilisé à l'utilité des connaissances concernées et il y porte une attention.	c- S'intéresser au problème du client a- Être touché par la qualité d'un discours s- Percevoir une situation tendue dans une négociation
02	Intégrer, identifier, repérer, noter, mémoriser, se rappeler	À ce niveau, l'apprenant a la capacité de mémoriser, d'identifier, de repérer, de noter les informations ou les éléments d'une situation.	c- Retenir en mémoire des faits a- Reconnaître son état de stress s- Prendre note d'une façon de travailler en groupe
03	Instancier, préciser, illustrer, discriminer, expliciter	À ce niveau, l'apprenant a la capacité de préciser (expliciter), d'illustrer par des exemples les informations ou les situations. Il peut aussi les différencier (discriminer) les unes par rapport aux autres.	c- Préciser une procédure en donnant un exemple a- Distinguer une blague d'une attaque verbale s- Décrire au participant son rôle dans le groupe de travail
04	Traduire, transposer	À ce niveau, l'apprenant est capable de reproduire, sous une même forme ou une autre forme, des informations ou des comportements face à des problèmes ou situations de même nature.	C- METTRE PAR ÉCRIT LES IDÉES PRÉSENTÉES ORALEMENT a- Ajuster son comportement à partir d'une situation semblable s- Animer un groupe dans une situation semblable à une autre déjà vécue

Niveau	Habilité	Description	Exemples Domaine cognitif (c), affectif (a), social (s)
05	Utiliser, simuler	À ce niveau, l'apprenant utilise ou simule fidèlement les connaissances conceptuelles, procédurales ou stratégiques en cause.	c- Utiliser une procédure connue a- Calmer son angoisse par une technique connue s- Simuler une technique connue de gestion de crise
06	Analyser, déduire, classifier, prédire, diagnostiquer	À ce niveau, l'apprenant produit à partir de sa capacité d'analyse et de déduction. Il peut classifier, prédire des situations, faire des diagnostics et fournir des explications cohérentes.	c- Déduire les objectifs, les données et les contraintes d'un type de problème a- Prédire ses états émotionnels face à un problème s- Analyser la dynamique d'une négociation
07	Réparer, adapter, corriger, modifier	À ce niveau, l'apprenant démontre dans de nouvelles situations qu'il peut adapter les connaissances avec un minimum d'aide. Il peut être créatif dans sa façon de corriger un problème ou modifier des façons de faire.	c- Corriger certaines lacunes d'une procédure. Trouver un terrain d'entente. a- Modifier sa réaction émotionnelle dans une situation tendue pour réduire son stress s- Améliorer le climat d'une médiation difficile
08	Synthétiser, induire, planifier, modéliser	À ce niveau, l'apprenant produit à partir de sa capacité de synthèse. Il peut planifier des processus, induire des conclusions ou communiquer adéquatement à partir d'un modèle.	c- Construire un plan de solution a- Développer une nouvelle attitude en entrevue s- Trouver une façon de faire progresser un groupe
09	Évaluer	À ce niveau, l'apprenant a la capacité d'évaluer les situations, de porter des jugements selon son expertise. Il peut aussi déterminer de la pertinence ou non de son expertise en fonction des besoins du client.	c- Évaluer le bien-fondé d'une argumentation a- Évaluer son niveau de stress dans une discussion tendue s- Déterminer l'efficacité de sa collaboration dans une situation de partage de juridiction
10	Initier, influencer, s'adapter, contrôler, gérer, auto-contrôler, auto-gérer	À ce niveau, l'apprenant démontre une manifestation sociale (initie, influence, gère). Il a la capacité d'expliquer les règles et heuristiques propres à son domaine ainsi que la capacité de réflexion sur son propre processus.	c- Orienter judicieusement un client. Enseigner sa démarche a- Contrôler ses attitudes émotionnelles dans un groupe s- Prendre sur soi d'améliorer un climat social tendu

Connaissances principales visées

Identification des principales connaissances identifiées dans les compétences et sur lesquelles s'appliquent les « habiletés ».

Type de connaissances

Il s'agit d'une catégorisation des connaissances principales visées, selon la catégorisation de Paquette (2002) : concept, procédure, principe et fait.

Acteurs

Profil libre : Dans ce cas, on pourrait signaler à l'étudiant les compétences minimales de base qu'il doit avoir. Ensuite, il peut piger les compétences qui l'intéressent, en mélangeant celles liées aux différents rôles. (Ceci n'est pas vraiment un acteur en TE mais plutôt un profil dans le modèle pédagogique du programme. Sera décrit dans la section réservée au scénario pédagogique général du programme.)

Pour chaque acteur, le niveau de performance visé dans le programme en TE est identifié. Cette échelle est une adaptation de celle proposée par Paquette (2002). L'échelle de performance comporte quatre niveaux (Débutant, Intermédiaire, Avancé et Expert), qui sont définis en combinant les cinq critères suivants (voir tableau) :

- Critère d'autonomie : l'étudiant peut-il faire le comportement décrit dans l'énoncé de compétence avec ou sans aide?
- Critère de persistance : peut-il le faire à l'occasion ou chaque fois que c'est nécessaire?
- Critère de complétude : peut-il le faire partiellement seulement ou entièrement?
- Critère de complexité : peut-il le faire dans des situations simples seulement ou également dans des situations complexes?
- Critère de familiarité : peut-il le faire dans des situations habituelles seulement ou des situations nouvelles?

Pour notre travail, nous avons combiné « avancé » et « expert » dans un seul niveau (Avancé).

Critères	Débutant	Intermédiaire	Avancé
Autonomie	Avec aide	Sans aide	Sans aide
Persistance	À l'occasion	Chaque fois que c'est nécessaire	Chaque fois que c'est nécessaire
Complétude	Partiellement	Partiellement	Entièrement
Complexité	Situations simples	Situations simples	Situations complexes
Familiarité	Situations habituelles	Situations habituelles	Situations nouvelles

La mention NR signifie « non requise », c'est-à-dire que l'acteur concerné n'a pas à développer nécessairement cette compétence.

Lorsque la case est vide, cela signifie que l'acteur concerné peut choisir de développer cette compétence selon le champ de spécialisation qu'il choisit. Ceci est le cas particulièrement pour les acteurs « conseiller », « chercheur » et « profil libre ». Par exemple, un conseiller peut donner des conseils en ingénierie de la formation, en gestion de TE, en évaluation de formations, etc.

Références consultées pour élaborer le référentiel

- Botturi, L. (2006). Design Models as Emergent Features : An Empirical Study in Communication and Shared Mental Models in Instructional. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 32(2).
- Campbell, K., Schwier, R.A., et Kenny, R.F. (2005). Agency of the Instructional Designer : Moral Coherence and Transformative Social Practice. *Australasian Journal of Educational Technology*, 21(2), 242-262.
- Foxon, M., Richey, R.C., Roberts, R.C., et Spannaus, T.W. (2003). Training Manager Competencies : The Standards. In (3 ed.). Syracuse, NY : ERIC Clearinghouse on Information and Technology.
- Henri, F., Denaës, J.-C., et Pudelko, B. (2007). *EFD-DIC - Environnement de formation doctorale pour le programme de doctorat en informatique cognitive – Rapport de recherche*. Montréal : Centre de recherche LICEF, Télé-université.
- ISTE. *Educational Technology Standards and Performance Indicators for All Teachers*. Sur le site NETS for Teachers : http://cnets.iste.org/teachers/t_stands.html.
- Kenny, R.F., Zhang, Z., Schwier, R.A., et Campbell, K. (2005). A Review of what Instructional Designers Do : Questions Answered and Questions not Asked. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 31(1).
- Klein, J.D., Spector, J.M., Grabowski, B., et de la Teja, I. (2004). Instructor Competencies : Standards for Face-to-Face, Online, and Blended Settings. In Greenwich, Connecticut : Information Age Publishing.
- Liu, M., Gibby, S., Quiros, O., et Demps, E. (2003). The Challenges of Being an Instructional Designer for New Media Development : A View from the Practitioners. *Journal of Educational Hypermedia and Multimedia*, 11(3), 195-219.
- Parhar, M., et Mishra, S. (2000). Competencies for Web Based Instructional Designers. *Indian Journal of Open Learning*, 9(3), 415-422.
- Richey, R.C., Fields, D.C., et Foxon, M. (2001). *Instructional Design Competencies : The Standards* (3 ed.). Syracuse, NY : ERIC Clearinghouse on Information et Technology.
- Référentiel du Programme de développement des compétences informationnelles de l'Université du Québec : <http://pdci.quebec.ca/>.
- Smith, T.C. (2005). Fifty-One Competencies for Online Instruction. *The Journal of Educators Online*, 2(2).
- Université du Québec (Groupe CommUniQ). *Compétences communicationnelles et langagières – Référentiel de compétences*. http://communiq.uqar.ca/profils_compétences.htm.
- Université du Québec (Groupe PDCI). *Référentiel des compétences informationnelles*. Programme de développement des compétences informationnelles.
- Zhu, E., et Wright, M. C. (2006). Recruiting Instructional Technology Specialists for Faculty Development. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(2), 119-126.

ANNEXE IV

**DESCRIPTION DU NIVEAU DE PERFORMANCE À ATTEINDRE PAR LES PROFESSIONNELS
TEL QUE DÉFINI DANS LE RÉFÉRENTIEL DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DU
*PROGRAMME EN TECHNOLOGIES ÉDUCATIVES (TE) DE LA TÉLÉ-UNIVERSITÉ (2007)***

Pour chaque acteur (concepteurs, médiateurs, facilitateurs, gestionnaires, conseillers), le niveau de performance visé dans le programme en TE est identifié. Cette échelle est une adaptation de celle proposée par Paquette (2002). L'échelle de performance comporte quatre niveaux (Débutant-Intermédiaire-Avancé et Expert), qui sont définis en combinant les cinq critères suivants (voir tableau) :

- Critère d'autonomie : peut-il faire le comportement décrit dans l'énoncé avec ou sans aide ?
- Critère de persistance : peut-il le faire à l'occasion ou chaque fois que c'est nécessaire ?
- Critère de complétude : peut-il le faire partiellement seulement ou entièrement ?
- Critère de complexité : peut-il le faire dans des situations simples seulement ou également dans des situations complexes ?
- Critère de familiarité : peut-il le faire dans des situations habituelles seulement ou des situations nouvelles ?

Critères	Débutant	Intermédiaire	Avancé
Autonomie	avec aide	sans aide	sans aide
Persistance	à l'occasion	chaque fois que c'est nécessaire	chaque fois que c'est nécessaire
Complétude	partiellement	partiellement	entièrement
Complexité	situations simples	situations simples	situations complexes
Familiarité	situations habituelles	situations habituelles	situations nouvelles

N.B. Le niveau avancé et expert a été combiné en un seul (avancé)

Source : Référentiel de compétences professionnelles du *Programme en technologie éducative (TE) de la Télé-université* (2007).

ANNEXE V

QUESTIONNAIRES DE RECHERCHE

Les compétences professionnelles du spécialiste en éducation de la Télunq

1. INTRODUCTION

Bonjour,

Dans le cadre de ma maîtrise en formation à distance, je m'intéresse au développement professionnel des spécialistes en éducation, c'est-à-dire en leur apprentissage à perfectionner leur capacité à gérer leurs compétences professionnelles. Plus spécifiquement, je m'intéresse au rôle joué par la pratique réflexive dans le développement et le perfectionnement des compétences professionnelles. C'est donc dans ce contexte que je sollicite votre participation à cette recherche.

Répondre au questionnaire qui suit ne devrait pas vous prendre plus de 15 minutes. En plus des habituelles questions sociodémographiques en fin de questionnaire, 13 questions portent sur le développement professionnel et la démarche réflexive dans le développement des compétences professionnelles du spécialiste en éducation en FAD de la Télunq.

Veuillez répondre aux questions à la lumière de votre pratique professionnelle actuelle. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, il n'y a que les vôtres, celles qui reflètent votre pratique. N'hésitez pas à inscrire vos commentaires dans les encadrés prévus à cet effet.

Vous avez jusqu'au 25 mars à minuit pour répondre au sondage.

Je vous remercie à l'avance de votre précieuse collaboration.

Sylvie Bilodeau
Chercheuse principale
Étudiante à la maîtrise en FAD
bilodeau.sylvie@telunq.uqam.ca
418-847-1462

2. Questions d'éthique

ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE

En répondant à ce questionnaire vous pourrez faire valoir votre point de vue et participer à l'avancement des connaissances en éducation sur la démarche réflexive comme outil de développement de la professionnalité. Si vous le souhaitez, une fois la recherche terminée, vous pourrez accéder aux résultats en communiquant directement avec moi par courriel ou par téléphone.

Ce projet est soumis aux règles de confidentialité du Comité d'éthique de la recherche de la Télé-université, les données accumulées lors de la passation du questionnaire seront traitées de façon à préserver l'anonymat de tous les participants. Ces données une fois traitées, seront conservées pendant trois années dans un endroit sécuritaire et garantissant leur confidentialité, après quoi, elles seront détruites.

Vous pouvez, en tout temps et sans justification, vous retirer de ce projet de recherche, et ce, sans risquer de subir quelque préjudice que ce soit. Vous n'en retirerez aucun avantage ni n'en subirez d'inconvénient. De plus, sachez que le fait de répondre à ce questionnaire en ligne est l'expression de votre consentement implicite à participer à cette recherche.

Pour obtenir des éclaircissements, veuillez communiquer avec ma directrice de recherche Violaine Page-Lamarche, Télunq, UER Éducation (page-lamarche.violaine@telunq.uqam.ca ou 418-657-2747 poste 5396)

Si vous avez des questions sur les principes d'éthique en vigueur à la Télunq, communiquez avec Sylvie Laferté, présidente du Comité d'éthique en recherche avec des êtres humains (laferte.sylvie@telunq.uqam.ca ou 418-657-2747 poste 5323).

Les compétences professionnelles du spécialiste en éducation de la Télunq

Et finalement, veuillez noter que l'emploi du masculin générique dans ce questionnaire ne sert qu'à alléger le texte.

3. LES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DU SPÉCIALISTE EN ÉDUCATIO...

Cette partie du questionnaire porte sur le développement de vos compétences professionnelles de spécialiste en éducation. Elle vise à mieux comprendre votre savoir-faire en action.

*** 1. Quel pourcentage approximatif de votre temps est associé à la réalisation des tâches suivantes? Si une tâche ne s'applique pas à votre travail, cochez NA (non applicable).**

	Moins de 20%	Entre 20% et 40%	Entre 40% et 60%	Entre 60% et 80%	Plus de 80%	NA
La planification	<input type="radio"/>					
L'analyse	<input type="radio"/>					
La conception pédagogique	<input type="radio"/>					
Le développement	<input type="radio"/>					
L'implantation	<input type="radio"/>					
La gestion	<input type="radio"/>					

Autre (veuillez préciser)

4.

*** 1. Sur combien de cours à distance avez-vous travaillé ?**

- Moins de 5 cours
- Entre 5 et 9 cours
- Entre 10 et 14 cours
- Entre 15 et 19 cours
- Plus de 20 cours

5.

Les compétences professionnelles du spécialiste en éducation de la Téléq

- * 1. Voici trois compétences qui concernent les savoirs de base et l'usage de la technologie. Ont-elles récemment fait l'objet d'un développement professionnel de votre part :

	Pas du tout	Un peu	Moyennement	Fortement	En priorité
Formaliser les savoirs de base dans mon domaine (ex. connaissance des fondements théoriques, des concepts et termes en usage, des différents acteurs et leurs rôles, etc.)	<input type="radio"/>				
Expliciter la place des technologies dans mon domaine (ex. connaître les différentes technologies, analyser leur potentiel, leurs limites ou leurs impacts, etc.)	<input type="radio"/>				
Évaluer les impacts de l'usage des technologies sur l'enseignement et l'apprentissage et me positionner face à leur usage.	<input type="radio"/>				

Commentaire

6.

- * 1. Voici six compétences qui concernent des normes, des standards et des principes professionnels. Ont-elles récemment fait l'objet d'un développement professionnel de votre part ?

	Pas du tout	Un peu	Moyennement	Fortement	En priorité
Identifier les normes et standards en usage dans mon domaine (ex. en matière d'utilisation des technologies, sur les processus de travail, etc.)	<input type="radio"/>				
Appliquer des principes de travail collaboratif.	<input type="radio"/>				
Communiquer efficacement sous forme écrite, orale et visuelle dans mes interventions.	<input type="radio"/>				
Appliquer les règles d'éthique en usage dans ma profession.	<input type="radio"/>				
Appliquer une démarche de recherche et de traitement de l'information.	<input type="radio"/>				
Utiliser des techniques de travail intellectuel (prise de notes, représentations graphiques, tableaux, stratégies de lecture, etc.)	<input type="radio"/>				

Commentaire

7.

Les compétences professionnelles du spécialiste en éducation de la Têluq

* 1. Voici quatre compétences qui concernent la gestion du développement professionnel. Ont-elles récemment fait l'objet d'un développement professionnel de votre part ?

	Peu du tout	Un peu	Moyennement	Fortement	En priorité
Construire mon identité professionnelle dans mon domaine de connaissance.	<input type="radio"/>				
Appliquer la pratique réflexive dans ma vie professionnelle.	<input type="radio"/>				
Transférer mes connaissances et mes compétences dans ma pratique.	<input type="radio"/>				
Autoévaluer mes connaissances et mes compétences dans mon domaine.	<input type="radio"/>				

Commentaire

8.

* 1. Les situations professionnelles qui vous amènent à réfléchir à votre pratique professionnelle sont généralement :

	Jamais	Rarement	Assez fréquemment	Fréquemment	Très fréquemment
Une situation inattendue	<input type="radio"/>				
Une situation inconfortable	<input type="radio"/>				
Une situation d'urgence	<input type="radio"/>				
Une situation de réussite	<input type="radio"/>				
Une situation de peine (congé de maladie, sabbatique, etc.)	<input type="radio"/>				

Autre (veuillez préciser)

9.

Les compétences professionnelles du spécialiste en éducation de la Télug

* 1. Lorsque vous réfléchissez à votre pratique professionnelle, vos réflexions portent essentiellement sur :

	Jamais	Rarement	Assez fréquemment	Fréquemment	Tous fréquemment
Mes connaissances théoriques (savoirs)	<input type="radio"/>				
Mes connaissances pratiques (savoir faire)	<input type="radio"/>				
Mes connaissances relationnelles (savoir être)	<input type="radio"/>				
Autre (veuillez préciser)	<input type="text"/>				

10.

* 1. Le plus souvent, le moment de réfléchir sur votre pratique professionnelle se situe :

	Jamais	Rarement	Assez fréquemment	Fréquemment	Tous fréquemment
Avant de faire une action	<input type="radio"/>				
Pendant que je fais une action	<input type="radio"/>				
Après avoir fait une action	<input type="radio"/>				
Autre (veuillez préciser)	<input type="text"/>				

11.

* 1. En considérant votre pratique professionnelle, vos apprentissages les plus significatifs se réalisent lorsque :

	Jamais	Rarement	Assez fréquemment	Fréquemment	Tous fréquemment
Je réfléchis par moi-même	<input type="radio"/>				
Je réfléchis en compagnie d'un collègue ou d'un supérieur	<input type="radio"/>				
Je reçois des conseils de la part d'un collègue ou d'un supérieur plus expérimenté	<input type="radio"/>				
Je participe à des formations offertes par le département ou l'institution	<input type="radio"/>				
Autre (veuillez préciser)	<input type="text"/>				

12.

Les compétences professionnelles du spécialiste en éducation de la Télug

* 1. Vous devez développer une compétence professionnelle. Qui est à l'origine de cette initiative?

	Jamais	Rarement	Assez fréquemment	Fréquemment	Très fréquemment
Moi-même	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mes collègues	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mon supérieur immédiat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mon département ou unité d'enseignement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mon institution	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autre (veuillez préciser)	<input type="text"/> <input type="text"/>				

13.

* 1. Les méthodes de développement professionnel que vous privilégiez sont généralement :

	Jamais	Rarement	Assez fréquemment	Fréquemment	Très fréquemment
Celles faisant appel à l'expertise d'un spécialiste	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Celles reposant sur l'examen de ma propre pratique et de mes expériences passées	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Celles reposant sur l'apport et l'intervention des pairs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Celles reposant sur le regard et l'intervention d'un autre (proche, parent, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autre (veuillez préciser)	<input type="text"/> <input type="text"/>				

14.

Les compétences professionnelles du spécialiste en éducation de la Télug

* 1. Les méthodes de développement professionnel que vous utilisez le plus fréquemment sont généralement :

	Jamais	Rarement	Assez fréquemment	Fréquemment	Très fréquemment
L'étude de cas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La réflexion sur mes actions	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le journal de bord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le mentorat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le jeu de rôle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les formations	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le développement par les pairs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les ateliers	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La recherche de pratique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les conférences	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le portfolio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le coaching	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'appartenance à une communauté de pratique virtuelle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les stages	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autre (veuillez préciser)	<input type="text"/> <input type="text"/>				

15.

* 1. Finalement, en ce qui concerne la réflexivité dans le développement de votre pratique professionnelle, vous diriez que :

	Jamais	Rarement	Assez fréquemment	Fréquemment	Très fréquemment
J'y consacre une part suffisante de mon temps.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'aimerais y consacrer une part plus importante de mon temps.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je possède les outils nécessaires pour le mettre en application.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'aimerais développer des outils pratiques pour le mettre davantage à profit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je n'y vois aucun intérêt pour le moment.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autre (veuillez préciser)	<input type="text"/> <input type="text"/>				

16. QUESTIONS SOCIODÉMOGRAPHIQUES

Les compétences professionnelles du spécialiste en éducation de la Téléuq

Vous arrivez à la dernière partie du questionnaire. Merci de bien vouloir compléter les questions sociodémographiques qui suivent.

* 1. Quel est votre sexe ?

- Masculin
- Féminin

* 2. Quel est votre groupe d'âge ?

- Entre 18-24 ans
- Entre 25-34 ans
- Entre 35-44 ans
- Entre 45-54 ans
- Entre 55-64 ans
- Plus de 65 ans

* 3. Quel est le niveau de votre dernière année de formation scolaire complétée (avec ou sans diplôme) ?

- Premier cycle universitaire
- Deuxième cycle universitaire
- Troisième cycle universitaire
- Autre (veuillez préciser)

* 4. Travaillez-vous à la Télé-université de :

- Québec
- Montréal

Les compétences professionnelles du spécialiste en éducation de la Téléq

* 5. Depuis combien d'années occupez-vous le poste de spécialiste en éducation ?

- Moins de 5 ans
- Entre 5 et 9 ans
- Entre 10 et 14 ans
- Entre 15 et 19 ans
- Plus de 20 ans

17.

Merci de votre précieuse collaboration !

Sylvie Blodeau
Chercheure principale
Étudiante à la maîtrise en FAD
blodeau.sylvie@teluq.uqam.ca
418-647-1462

ANNEXE VI

**ÉCHANGE DE CORRESPONDANCE AVEC
M. ALBERTO POULIN DE LA TÉLUQ**

Merci beaucoup pour l'information.

Bonne journée à vous malgré la neige et la bourrasque !

Sylvie Bilodeau

From: [Poulin Alberto](#)
Sent: **Monday, February 28, 2011 6:25 AM**
To: [Mario Banville & Sylvie Bilodeau](#)
Subject: **RE : TPPSpécialistes**

Bonjour,

Nous sommes environ 23 mais avec les retraites et les embauches, il n'y a pas de chiffre officiel.

Bonne journée !

Alberto Poulin

Spécialiste en sciences de l'éducation, M.A.
Unité d'enseignement et de recherche (UER)
Sciences humaines, Lettres et Communications (SHLC)
Télé-université (TÉLUQ).
Tél. : (418) 657-2747, poste 5134
Tél. : 1-800-463-4728, poste 5134
Télécopie : (418) 657-2094
Courriel : apoulin@telug.quebec.ca

De : **Mario Banville & Sylvie Bilodeau** [msbanville@sympatico.ca]
Date d'envoi : **26 février 2011 13:55**
À : **Poulin Alberto**
Objet : **Re: TPPSpécialistes**

Bonjour M. Poulin,

Bonne nouvelle : j'ai déjà commencé à recevoir les réponses des spécialistes à mon questionnaire. J'ai reçu 5 réponses jusqu'à présent sur une possibilité de...je l'ignore ! Je réalise que j'ai oublié de vous demander combien il y a de personnes au total dans la liste car je n'ai pas le détail des adresses de chacun et chacune.

Merci !

Sylvie Bilodeau

From: [Poulin Alberto](#)
Sent: **Friday, February 25, 2011 10:38 AM**
To: [Mario Banville & Sylvie Bilodeau](#)
Subject: **RE : TPPSpécialistes**

Bonjour,

Si vous avez besoin d'autre chose, il ne faut pas vous gêner.

Bonne journée !

Alberto Poulin

Spécialiste en sciences de l'éducation, M.A.
Unité d'enseignement et de recherche (UER)
Sciences humaines, Lettres et Communications (SHLC)
Télé-université (TÉLUQ).
Tél. : (418) 657-2747, poste 5134
Tél. : 1-800-463-4728, poste 5134
Télécopie : (418) 657-2094
Courriel : apoulin@telug.quebec.ca

De : **Mario Banville & Sylvie Bilodeau** [msbanville@sympatico.ca]
Date d'envoi : **25 février 2011 10:37**
À : **Poulin Alberto**
Objet : **Re: TPPSpécialistes**

Je ne manquerai pas de mentionner notre entretien.

Merci beaucoup pour l'adresse et bonne journée à vous aussi !

Sylvie Bilodeau

From: [Poulin Alberto](#)
Sent: **Friday, February 25, 2011 10:27 AM**
To: [Mario Banville & Sylvie Bilodeau](#)
Subject: **RE : TPPSpécialistes**

Bonjour,

L'adresse courriel est : TPPSpecialistes@telug.quebec.ca

SVP, en introduction de votre message pouvez-vous dire que nous nous sommes entretenu.

Bonne journée !

Alberto Poulin

Spécialiste en sciences de l'éducation, M.A.
Unité d'enseignement et de recherche (UER)
Sciences humaines, Lettres et Communications (SHLC)
Télé-université (TÉLUQ).
Tél. : (418) 657-2747, poste 5134

Tél. : 1-800-463-4728, poste 5134
Télécopie : (418) 657-2094
Courriel : apoulin@teluq.quebec.ca

De : **Mario Banville & Sylvie Bilodeau** [msbanville@sympatico.ca]
Date d'envoi : **25 février 2011 10:21**
À : **poulin.alberto@teluq.uqam.ca**
Objet : **TPPSpécialistes**

Bonjour M. Poulin,

Je suis étudiante à la maîtrise en FAD et je vous ai rencontré l'autre jour dans les corridors de la Télug alors que j'étais en compagnie de ma directrice de mémoire, madame Violaine Page-Lamarche. Nous vous avons demandé la façon de nous procurer la liste des spécialistes en éducation de la Télug de Québec et de Montréal. Vous nous aviez alors dit d'explorer le bottin à la recherche de la catégorie TPPSpécialistes, ce que nous avons fait. Ce matin, alors que je tente de retrouver cette liste de nouveau pour faire parvenir mon questionnaire de recherche, je ne la trouve plus dans le bottin !!! A-t-elle disparu du bottin ou bien est-ce moi qui ne la trouve plus...

Merci de bien vouloir m'aider à résoudre cette énigme !

Sylvie Bilodeau

ANNEXE VII

**COURRIEL ENVOYÉ AUX SPÉCIALISTES EN ÉDUCATION DE LA TÉLUQ
POUR LES INVITER À PARTICIPER À LA RECHERCHE**

From: [Page-Lamarche Violaine](#)
Sent: **Friday, February 25, 2011 11:22 AM**
To: [TPP Spécialistes](#)
Cc: [Mario Banville & Sylvie Bilodeau \[msbanville@sympatico.ca\]](#)
Subject: **Développement professionnel des spécialistes en éducation - Questionnaire de recherche**

Bonjour,

J'encadre Sylvie Bilodeau, dans le cadre de sa maîtrise en formation à distance de la Télé-université. Ses travaux de recherche portent sur le développement professionnel des spécialistes en éducation.

Nous en sommes actuellement à la phase de la cueillette des données. Dans ce contexte, un questionnaire en ligne a été élaboré afin de connaître plus précisément vos besoins et attentes en matière de développement professionnel.

Je vous serai très reconnaissante de prendre quelques minutes de votre temps pour permettre à cette étudiante de poursuivre ses travaux. Vous trouverez ci-dessous toutes les indications nécessaires pour vous permettre d'y répondre.

En vous remerciant pour votre collaboration,
Bien cordialement,

Violaine Page-Lamarche, Ph.D
Professeure à l'UER Éducation

Bonjour à tous,

Mon nom est Sylvie Bilodeau et je suis étudiante à la maîtrise en FAD. Je travaille présentement à la rédaction de mon mémoire sous la direction de Madame Violaine Page-Lamarche. Mon projet de recherche porte sur le développement professionnel des spécialistes en éducation, plus spécifiquement sur l'usage (ou non) de la pratique réflexive comme outil de développement professionnel.

J'aimerais solliciter votre participation à ce projet de recherche par le biais d'un questionnaire (13 questions, moins de 15 minutes). Vos réponses à ce questionnaire me seraient d'une aide précieuse pour l'avancement de mes travaux ! Voici le lien pour accéder au sondage : <http://www.surveymonkey.com/s/MFYZ5D3>

Je termine en mentionnant que j'ai obtenu vos adresses professionnelles respectives avec l'accord et la collaboration de M. Alberto Poulin de la Télunq.

Je vous remercie à l'avance de votre collaboration,

**Sylvie Bilodeau
Chercheure principale
bilodeau.sylvie@teluq.ugam.ca**

ANNEXE VIII

**RAPPEL COURRIEL ENVOYÉ AUX SPÉCIALISTES EN ÉDUCATION DE LA TÉLUQ
POUR LES INVITER À PARTICIPER À LA RECHERCHE**

From: [Mario Banville & Sylvie Bilodeau](#)
Sent: **Monday, March 14, 2011 3:25 PM**
To: TPPSpecialistes@teluq.quebec.ca
Cc: [Violaine Page-Lamarche Télug](#)
Subject: **Le développement professionnel des spécialistes en éducation - Questionnaire de recherche**

Bonjour à tous,

Mon nom est Sylvie Bilodeau et je suis étudiante à la maîtrise en FAD. Je travaille présentement à la rédaction de mon mémoire sous la direction de Madame Violaine Page-Lamarche. Mon projet de recherche porte sur le développement professionnel des spécialistes en éducation, plus spécifiquement sur l'usage (ou non) de la pratique réflexive comme outil de développement professionnel.

Il y a 15 jours, j'ai sollicité votre participation à ce projet de recherche par le biais d'un questionnaire. Merci à ceux et celles qui ont déjà répondu à mon appel ! Pour les autres, je me permets de vous relancer une dernière fois. Sachez que votre participation me serait d'une aide précieuse pour l'avancement de mes travaux. Voici le lien pour accéder au sondage (13 questions, moins de 15 minutes) : <http://www.surveymonkey.com/s/MFYZ5D3>

Je vous rappelle également que j'ai obtenu vos adresses professionnelles avec l'accord et la collaboration de M. Alberto Poulin de la Télug.

Je vous remercie à l'avance de votre collaboration,

Sylvie Bilodeau
Chercheure principale
bilodeau.sylvie@teluq.ugam.ca

ANNEXE IX

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

Le comité d'éthique de la recherche de la Téliuq certifie avoir examiné la proposition de recherche soumise par

Sylvie Bilodeau

intitulée

Le développement professionnel autogéré du designer pédagogique en formation à distance

et avoir conclu que la recherche proposée est entièrement conforme aux normes d'éthique en recherche selon la *Politique d'éthique de la recherche avec les êtres humains*.

Valide jusqu'au 29 novembre 2011

Membres du comité

Do, Kim Liên
Laferté, Sylvie
Pichette, François
Couture, Marc

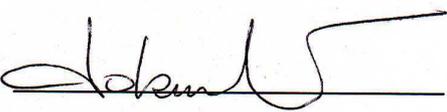
Cadre-conseil, Téliuq
Professeure, Téliuq
Professeur, Téliuq
Professeur, Téliuq

Recherche
Marketing et management
Linguistique
Technologies de l'information

7 décembre 2010

Date


Sylvie Laferté
Présidente du comité
d'éthique


Kim Liên Do
Cadre-conseil à la
recherche

ANNEXE X

LISTE DES COMMENTAIRES ISSUS DES QUESTIONNAIRES DE RECHERCHE

1. Quel pourcentage approximatif de votre temps est consacré à la réalisation des tâches suivantes? Si une tâche ne s'applique pas à votre travail, cochez NA (non applicable).

1	Évaluation (-20%) Formation (-20%)	Feb 25, 2011 12:24 PM
2	Cette question n'est pas claire pour moi... Parlez-vous de % de tâche totale de conception d'un cours?	Feb 25, 2011 12:26 PM
3	La planification et l'analyse qui s'entrecroisent, peuvent prendre 30% du temps.	Feb 25, 2011 4:37 PM

1. Quel pourcentage approximatif de votre temps est consacré à la réalisation des tâches suivantes? Si une tâche ne s'applique pas à votre travail, cochez NA (non applicable).

4	Il est difficile de répondre à cette question. La planification, la gestion et surtout l'analyse sont des compétences qui sont mises en œuvre en continu à travers la réalisation de nos tâches. On peut donc difficilement leur accorder un pourcentage de temps. Je peux toutefois affirmer que l'analyse est sans doute la plus importante parce qu'elle est requise pour la réalisation de toutes les tâches. En somme, les pourcentages indiqués sont plus ou moins significatifs puisqu'ils ne peuvent être cumulés sur un total de 100%. J'ai plutôt répondu en référence à l'importance de chaque éléments dans ma tâche globale : l'analyse étant la plus importante, suivie de la conception et du développement, et enfin la planification et la gestion. Je me figure mal ce qui est compris dans "l'implantation", n'ayant pas de définition, j'ai préféré m'abstenir de répondre.	Feb 26, 2011 10:29 AM
5	la plupart des tâches assignées sont d'ordre administrative (gestion de dossiers, soutien administratif, communications internes).	Mar 17, 2011 2:43 PM

1. Voici trois compétences qui concernent les savoirs de base et l'usage de la technologie. Ont-elles récemment fait l'objet d'un développement professionnel de votre part ?

1	Malheureusement, la formation et le développement professionnel demeure trop souvent informelle et à la discrétion de chaque spécialiste.	Feb 25, 2011 12:41 PM
---	---	-----------------------

1. Voici six compétences qui concernent des normes, des standards et des principes professionnels. Ont-elles récemment fait l'objet d'un développement professionnel de votre part ?

1	Les deux compétences qui ont fait "un peu" l'objet représente des domaines initiaux d'expertise.	Feb 25, 2011 12:44 PM
2	"Appliquer les règles d'éthique", cela se fait ou ne se fait pas et ne peut, à mon avis, "faire l'objet d'un développement professionnel". Cette compétence n'est pas du même niveau que les autres. J'y ai répondu pour pouvoir continuer ...	Feb 25, 2011 1:08 PM

1. Voici quatre compétences qui concernent la gestion du développement professionnel. Ont-elles récemment fait l'objet d'un développement professionnel de votre part ?

1	Le manque de temps et l'importance de la tâche ne nous permet malheureusement que trop peu d'autoévaluer nos diverses compétences.	Feb 25, 2011 12:45 PM
2	Je suis à la retraite de la TéléQ, mais exerce encore mes compétences sur divers projets... à temps partiel! Donc, il est important de "rester à jour".	Feb 25, 2011 4:40 PM

1. Les situations professionnelles qui vous amènent à réfléchir à votre pratique professionnelle sont généralement :

1 Je réfléchis souvent à ma pratique professionnelle et les échanges que nous avons entre spécialistes en sc. de l'éduc, nous amènent à le faire régulièrement. Il ne faut pas attendre des situations exceptionnelles pour le faire. Feb 25, 2011 1:26 PM

1. Lorsque vous réfléchissez à votre pratique professionnelle, vos réflexions portent essentiellement sur :

1 L'évolution des technologies m'amène à mettre à jour mes connaissances sur les théories d'apprentissage et à me questionner sur mes pratiques. J'ai une bonne expérience, me sens assez "sûre" dans ma pratique professionnelle, mais je voudrais pouvoir anticiper l'exploitation pédagogique des outils. Feb 25, 2011 1:26 PM

1. En considérant votre pratique professionnelle, vos apprentissages les plus significatifs se réalisent lorsque :

1 Je n'ai pas encore participé à ces formations, je ne suis à l'emploi de la Téléq que depuis 2 semaines. Cette situation influence certainement les réponses. Mar 17, 2011 2:49 PM

1. Vous devez développer une compétence professionnelle. Qui est l'origine de cette initiative?

1 Il est difficile de se prononcer sur ces aspects, étant donné ma situation actuelle. Mar 17, 2011 2:50 PM

1. Les méthodes de développement professionnel que vous privilégiez sont généralement :

1 À considérer : les pairs et les proches peuvent aussi être des spécialistes. Feb 28, 2011 10:46 AM

1. Les méthodes de développement professionnel que vous utilisez le plus fréquemment sont généralement :

1 On aurait évidemment avantage à utiliser ces diverses méthodes de développement. Je demeure plus que convaincue de leur apport et de leur utilité. Feb 25, 2011 12:51 PM

1. Les méthodes de développement professionnel que vous utilisez le plus fréquemment sont :

2	Je fais partie d'un groupe de recherche sur l'avenir des universités, la FAD et la formation bimodale. Cela m'amène à réfléchir régulièrement sur mes pratiques... et celles des autres.	Feb 25, 2011 1:34 PM
3	J'ai plus souvent servi de mentor les dernières années qu'être sous une quelconque direction... sauf celle de professeurs en FAD ou en technologie éducative.	Feb 25, 2011 4:44 PM
4	Si la communauté de pratique virtuelle était plus développée, probablement que je l'utiliserais davantage à des fins de développement professionnel. La distinction n'étant pas faite entre mentorat et coaching, je les ai considérés comme synonymes. J'ai considéré les formations comme étant la formation universitaire que je poursuis actuellement. Si je ne considérais que la formation offerte par l'institution, alors j'inscrirais rarement. J'ai considéré le portfolio comme étant la conservation, pour référence et consultation ultérieure, des documents que j'ai produits antérieurement ou que des collègues ont produits et ont partagés.	Feb 26, 2011 10:56 AM

1. Finalement, en ce qui concerne la flexibilité dans le développement de votre pratique professionnelle, vous diriez que :

1	Cette question me laisse perplexe... est-ce que l'échelle de Jamais à très fréquemment est appropriée?	Feb 25, 2011 12:34 PM
2	On dirait que les choix de réponse ne sont pas adaptés à la question. Je réponds dans l'optique suivante: pas en accord, peu en accord, en accord, très en accord, tout à fait en accord	Feb 25, 2011 12:55 PM
3	Votre type de questionnaire n'est pas pertinent ici. Les réponses ne peuvent pas être significatives.	Feb 25, 2011 1:37 PM
4	La relation question-réponse est ici ambiguë	Feb 27, 2011 8:24 AM
5	L'échelle de réponse me semble inapproprié pour les items de cette question. Une échelle de réponse indiquant le degré d'accord aurait été dans ce cas-ci plus significatif qu'une fréquence.	Feb 28, 2011 11:00 AM
6	Je crois que les libellés de l'échelle de Likert utilisés ne sont pas tout à fait appropriés à l'énoncé de départ...	Mar 2, 2011 12:30 PM

3. Quel est le niveau de votre dernière année de formation collégiale complétée (avec ou sans diplôme)?

1	Deuxième cycle universitaire	Mar 2, 2011 12:43 PM
---	------------------------------	----------------------

