



Perceptions d'enseignants du potentiel d'un MOOC pour soutenir leur développement professionnel continu

Marie-Pier Duchaine, Nancy Gaudreau et Éric Frenette



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ripes/5558>

DOI : [10.4000/ripes.5558](https://doi.org/10.4000/ripes.5558)

ISSN : 2076-8427

Éditeur

Association internationale de pédagogie universitaire

Référence électronique

Marie-Pier Duchaine, Nancy Gaudreau et Éric Frenette, « Perceptions d'enseignants du potentiel d'un MOOC pour soutenir leur développement professionnel continu », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 40(1) | 2024, mis en ligne le 27 mars 2024, consulté le 02 avril 2024. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/5558> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ripes.5558>

Ce document a été généré automatiquement le 2 avril 2024.



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-SA 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

Perceptions d'enseignants du potentiel d'un MOOC pour soutenir leur développement professionnel continu

Marie-Pier Duchaine, Nancy Gaudreau et Éric Frenette

1. Introduction et contexte

- 1 En 2005, dans un rapport qui s'appuie sur de vastes travaux de recherche, l'Organisation de coopération et développement économique (OCDE) a annoncé qu'elle prévoyait, dans les années à suivre, une pénurie internationale de personnel enseignant qualifié. Dans cet ordre d'idées, elle invitait aussitôt ses pays membres à mettre en œuvre des stratégies préventives aux problèmes anticipés d'attraction, de formation, de recrutement et de rétention du personnel enseignant (OCDE, 2005). Près de vingt ans plus tard, force est de constater que cette pénurie s'est actualisée au Québec et que les moyens déployés par les instances gouvernementales n'ont pas suffi. En effet, les centres de services scolaires rencontrent actuellement des difficultés sans précédent pour recruter des enseignants, dans un contexte où ceux en début de carrière sont nombreux à décrocher (Karsenti, 2017), où les absences de longue durée sont en augmentation (Sirois et al., 2022) et où les effectifs scolaires sont en hausse (MEES, 2019).
- 2 Plusieurs chercheurs s'entendent pour dire que cette réalité est fortement liée, entre autres, à la complexité de la profession enseignante (Karsenti et al., 2015; Mukamurera, 2014; Wittorski, 2007), qui nécessite de la part du personnel enseignant une grande capacité d'adaptation et d'être en mesure de jongler quotidiennement avec de nombreux facteurs interconnectés pour créer un environnement d'apprentissage optimal. En parallèle, plusieurs recherches récentes menées dans divers pays mettent en évidence le lien étroit entre la qualité de la formation du personnel enseignant et la

satisfaction professionnelle (Elrayah, 2022; Ismayilova et Klassen, 2019; Pérez Fuentes et al., 2023). Qui plus est, le bien-être des enseignants est susceptible d'avoir une incidence positive sur leur rétention dans la profession (Dicke et al., 2020; OCDE, 2018; Skaalvik et Skaalvik, 2018).

- 3 Dans ce contexte, le développement professionnel continu (DPC) du personnel enseignant en poste revêt une importance cruciale et s'avère une avenue fort prometteuse pour favoriser leur fidélisation (Scott et al., 2021). Dans les faits, s'engager dans une démarche de DPC est susceptible de permettre au personnel enseignant de réfléchir sur leurs pratiques, d'acquérir de nouvelles connaissances, de développer de nouvelles compétences et d'actualiser leurs pratiques pédagogiques (Guskey et Sparks, 2002). Par ailleurs, plusieurs recherches révèlent qu'en s'engageant dans une démarche de DPC, les enseignants se sentent plus compétents pour répondre à la diversité des besoins des élèves et favoriser leur réussite éducative (Omare, 2021; Saadati et al., 2023).

2. Le développement professionnel continu du personnel enseignant : état des lieux et enjeux

- 4 Pour les fins de cette recherche, le « développement professionnel continu » est défini tel un processus d'apprentissage dont l'objectif vise la transformation des croyances, des attitudes et des pratiques professionnelles du personnel enseignant (McCormick et al. 2008; Ono et Ferreira 2010; Uwamariya et Mukamurera, 2005) afin d'améliorer leur bien-être et favoriser les apprentissages des élèves (Desimone, 2009; McCormick et al. 2008; Opfer et Pedder 2011). Pour cet article, à l'instar de Laguardia et Ryan (2000) le terme « bien-être » est conçu comme la résultante de l'action de la personne apprenante à partir de sa capacité, voire de son autodétermination à agir et à faire des choix en fonction des facteurs environnementaux, sociaux et individuels. En ce sens, le bien-être du personnel enseignant ne découle pas uniquement du plaisir individuel et subjectif, mais plutôt de leur capacité à agir de manière autonome et compétente dans leur contexte professionnel.
- 5 Au Québec, le Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante (MEES, 2020) définit et décline les 13 compétences nécessaires à l'acte d'enseigner. Il dépeint le développement des compétences du personnel enseignant comme un continuum qui s'ancre en amont de leur formation initiale et se poursuit tout au long de leur carrière. En fait, le développement des compétences n'est jamais achevé : « La formation initiale ne constitue pas la fin de la formation, mais bien la première étape dans l'apprentissage de la profession, étape au cours de laquelle sont jetées les bases d'un développement professionnel continu » (CSE, 2014, p. 7). Dans cette optique, la compétence 11 met de l'avant que les enseignants doivent, tout au long de leur carrière, établir leurs besoins en matière de DPC et assumer la responsabilité de les combler afin de mettre à jour, d'enrichir et d'élargir leurs connaissances et leurs compétences professionnelles.
- 6 Le développement des compétences du personnel enseignant repose sur une approche holistique qui regroupe trois grandes catégories : les activités de formation, l'assistance professionnelle et l'assistance par les pairs (Gaudreau et Nadeau, 2015). D'abord, les activités de formation peuvent prendre l'une des formes suivantes : les activités

créditées (activités offertes dans le cadre de programmes de formation initiale et continue par les établissements d'enseignement universitaires), les programmes de formation en cours d'emploi (activités structurées offertes en milieu de pratique) et les activités ponctuelles de formation (conférence, congrès, colloque). Ensuite, les dispositifs d'assistance professionnelle recourent à l'intervention d'un professionnel en éducation (p. ex., psychologue, psychoéducateur, conseiller pédagogique) qui travaille en collaboration avec les enseignants à titre de consultant responsable de soutenir leur DPC. À cet égard, les résultats de l'étude de Gaudreau et al. (2012) mettent en lumière la complémentarité des activités de formation et de l'assistance professionnelle et l'importance de cette combinaison pour permettre un changement de pratiques. Enfin, les dispositifs d'assistance par les pairs sont semblables à ceux offerts par des professionnels, à la différence qu'ils sont offerts par des pairs.

- 7 En dépit d'une offre diversifiée, il est notable que les activités de formation occupent une position privilégiée dans le paysage éducatif. En fait, dans le cadre d'une enquête visant à décrire les activités de DPC auxquelles les enseignants des écoles primaires du Québec participent, Boulay (2021) indique que celles-ci s'avèrent très peu variées se concentrant principalement sur les activités ponctuelles de formation (p. ex., conférence lors d'une journée pédagogique). Il convient de préciser que ces dernières réunissent rarement les caractéristiques d'efficacité des activités de DPC (Desimone, 2009) dans la mesure où elles sont trop brèves, isolées, incohérentes, décontextualisées (Ono et Ferreira, 2010; Villegas-Reimers, 2003) et qu'elles ne misent généralement que sur le développement de pratiques alternatives (Pedder et al., 2010) omettant l'importance de la pratique réflexive pour permettre de transformer les pratiques (Korthagen, 2017). Qui plus est, ces activités de formation sont souvent imposées au personnel enseignant et peu d'attention est accordée à leurs besoins de formation, ce qui fait en sorte que ces derniers y accordent peu d'intérêt et manquent de motivation pour s'y engager pleinement. La recherche de Boulay (2021), tout comme plusieurs recherches menées ailleurs dans le monde (p. ex., Buczynski et Hansen, 2010; Tooley et Connally, 2016), a aussi révélé que les manques de ressources humaines (p. ex., personnel suppléant, personnel professionnel responsable de l'accompagnement), de ressources financières (p. ex., budget alloué au DPC) et de temps sont des obstacles majeurs au DPC du personnel enseignant.

3. Les caractéristiques d'efficacité des activités de développement professionnel

- 8 Au fil des années, les recherches dans le domaine de l'éducation ont révélé que pour que le DPC soit véritablement efficace et engendre des changements durables, de multiples conditions doivent être réunies. Plusieurs méta-analyses suggèrent en effet des variations considérables des effets du DPC en fonction de la manière dont les activités sont planifiées et organisées (Basma et Savage, 2018; Didion et al., 2020; Lynch et al., 2019).
- 9 Tout d'abord, il est crucial que les enseignants soient motivés à s'engager dans une démarche de DPC pour que celle-ci engendre les effets escomptés. Pour ce faire, les organisations scolaires doivent offrir des opportunités de DPC variées et adaptées aux besoins spécifiques des enseignants, en prenant en considération leurs expériences, leurs intérêts, leur emploi du temps et les défis auxquels ils sont confrontés dans leur

pratique (Yan et al., 2021). Les activités de DPC doivent également se dérouler à un moment opportun pour le personnel enseignant. Par ailleurs, plusieurs études mettent en évidence l'importance de ne pas imposer les activités de DPC : les enseignants doivent pouvoir faire des choix éclairés en fonction de leurs besoins professionnels et de leurs préférences en termes de modalités (Cordingley et al., 2015; Walter et Briggs, 2012). Ainsi, il est primordial de soutenir les enseignants dans l'identification de leurs besoins en formation en leur offrant la possibilité de s'autoévaluer afin de choisir des activités de DPC qui favoriseront leur engagement (Lynch et al., 2019).

- 10 Ensuite, les activités de DPC doivent être bien structurées, proposer des objectifs clairs, des contenus bien organisés et des méthodes pédagogiques favorisant l'engagement du personnel enseignant (Desimone, 2009). Elles doivent également être axées sur des contenus spécifiques et fondés sur des pratiques efficaces selon la recherche (Darling-Hammond et al., 2017). En ce sens, il est essentiel que les contenus théoriques abordés soient facilement transférables dans la pratique des formés (Desimone, 2009). Par ailleurs, il a été largement démontré que les activités de DPC sont plus efficaces si elles offrent aux enseignants la possibilité d'utiliser, de pratiquer et d'appliquer ce qu'ils ont appris (Cordingley et al., 2015; Desimone, 2009; Fletcher-Wood et Zuccollo, 2020; Walter et Briggs, 2012). Ainsi, ces derniers doivent être activement impliqués dans le processus d'apprentissage à travers des activités de mise en pratique, des études de cas, des simulations, etc. (Didion et al., 2020; Lynch et al., 2019).
- 11 Un autre élément clé favorisant l'efficacité des activités de DPC est leur durée et leur continuité (Basma et Savage, 2018). Les enseignants doivent avoir suffisamment de temps pour assimiler les nouvelles compétences, les expérimenter en classe, recevoir des rétroactions et s'ajuster si nécessaire (Cordingley et al., 2015; Walter et Briggs, 2012). En fait, le DPC doit être envisagé comme une démarche itérative d'une durée minimale d'une vingtaine d'heures réparties sur une période de plusieurs mois (Basma et Savage, 2018; Cordingley et al., 2015; Desimone et Garet, 2015), au cours de laquelle il est essentiel de prévoir des périodes d'expérimentation, de réflexion et de rétroaction soutenues par un processus d'accompagnement (Fletcher-Wood et Zuccollo, 2020). En bref, il s'avère essentiel de prévoir des allers-retours entre la formation et la mise en pratique.
- 12 Enfin, la recherche a aussi démontré l'importance du soutien des pairs et des moments de collaboration et d'échange dans une démarche de DPC (Lynch et al., 2019). Le soutien des pairs permettrait aux enseignants de se sentir soutenus et encouragés et favoriserait l'émergence d'une culture d'apprentissage collectif au sein d'un milieu scolaire (Buczynski et Hansen, 2010; Leko et al., 2015). En ce sens, une activité de DP est plus efficace lorsque plusieurs membres du personnel scolaire d'une même école y participent (Cordingley et al., 2015; Walter et Briggs, 2012).

4. Qu'est-ce qu'un MOOC et pourquoi s'y intéresser?

- 13 L'acronyme « MOOC¹ » fait référence à une formation (*course*) pouvant accueillir un nombre illimité de participants (*massive*), offerte en ligne (*online*), pour laquelle l'accès est gratuit et sans condition d'admission (*open*) et dont les contenus sont pensés et structurés par des experts dans le domaine (De Barba et al., 2016; Karsenti et Bugmann, 2016). Dans un MOOC, les participants sont engagés dans une démarche d'apprentissage qui respecte leur rythme, leurs disponibilités, leur besoin d'engagement et qui a pour

objectif la mise à jour de leurs connaissances à l'aide d'une variété de modalités (Bonafini, 2017). Cette formation en ligne est limitée dans le temps et, au cours de sa période de disponibilité, les participants peuvent bénéficier d'un accompagnement virtuel, via des forums de discussion. Le contenu de la formation est généralement transmis par le biais de capsules vidéo, de lectures, ou d'animations dans lesquelles les experts abordent des éléments théoriques. Ensuite, les apprenants sont invités à réinvestir leurs apprentissages via des activités réflexives et des partages d'expériences sur le forum de discussion, des expérimentations dans un contexte pratique, des exercices, etc. Les participants se soumettent aussi à des évaluations sommatives afin d'évaluer l'acquisition de connaissance, de compétence et leur compréhension. En guise de synthèse, le Tableau 1 illustre en quoi les MOOCs répondent aux caractéristiques d'efficacité des activités de DPC afin de justifier l'intérêt porté envers ce dispositif. Les caractéristiques d'efficacité des activités de DPC sont tirées de la recension de la littérature présentée dans la section 3 de cet article.

Tableau 1. Caractéristiques des MOOCs permettant de les envisager comme prometteurs pour le DPC des enseignants

| Caractéristiques d'efficacité des activités de DPC | Caractéristiques des MOOC |
|---|--|
| Considérer les besoins de formation | Les participants d'un MOOC s'y inscrivent de manière volontaire. Ils peuvent choisir les contenus qui les intéressent et se concentrer seulement sur ces derniers. Nul besoin de suivre la formation dans son entièreté si le participant n'en ressent pas le besoin. |
| Offrir un contexte optimal et une durée suffisante | Ce dispositif de formation a l'avantage de rendre l'apprenant autonome en entièrement responsable de sa formation. Le participant peut suivre la formation au moment et dans le lieu de son choix. Les MOOCs sont d'une durée assez variable : ils demandent un investissement approximatif entre dix et 30 heures et ont généralement une durée entre cinq et vingt semaines. |
| Proposer des objectifs clairs et spécifiques | Généralement, les MOOCs sont organisés par modules de formation. Pour chaque module, des objectifs spécifiques d'apprentissages clairs sont définis afin que le participant puisse faire un choix éclairé concernant les contenus qu'il souhaite approfondir. |
| Aborder des contenus spécifiques et axés sur des pratiques reconnues comme étant efficaces par la recherche | Les MOOCs sont des formations universitaires pour lesquelles les contenus sont développés par des experts sur le sujet. Les contenus présentés sont fondés sur des résultats de recherches récentes. |
| Offrir des occasions de mettre en pratiques les méthodes et stratégies enseignées en contexte réel | Ce dispositif promeut l'expérimentation de nouvelles interventions en contexte réel par la proposition de stratégies concrètes. Les participants doivent s'impliquer activement dans les activités d'apprentissage proposées et sont amenés à réfléchir sur des situations problématiques réelles. |

| | |
|---|---|
| Offrir des opportunités d'échange et de partage | Dans un MOOC, les participants sont invités à échanger sur leurs expérimentations et à réfléchir sur leurs expériences via un forum de discussions. |
| Proposer des modalités de suivi et d'accompagnement | L'équipe de soutien pédagogique anime les forums de discussion et répond aux questionnements des participants. Cette équipe est présente tous les jours sur la plateforme d'apprentissage. Parfois, elle peut questionner les participants sur leurs impressions, leurs expériences enfin d'enrichir les discussions. De plus, les participants bénéficient d'une rétroaction immédiate lorsqu'ils répondent aux questionnaires d'évaluations sommatives. |

- 14 Considérant l'importance du DPC pour favoriser le bien-être du personnel enseignant et sa rétention, il s'avère essentiel d'envisager de nouvelles avenues de DPC permettant de répondre à leurs besoins de formation tout en considérant leur contexte professionnel spécifique. À cet égard, les MOOCs peuvent être une activité fort prometteuse puisqu'ils s'alignent avec l'ensemble des caractéristiques d'efficacité des activités de DPC. À ce jour, peu de recherches se sont intéressées aux MOOCs offerts au personnel enseignant (Tømte, 2019). Celles qui l'ont fait soutiennent leur potentiel pour favoriser la pratique réflexive des enseignants (Laurillard, 2016) ainsi que pour le développement de leurs connaissances et compétences dans un contexte favorable (Misra, 2018). Qui plus est, les résultats de la recherche de Duchaine (2020), qui avait pour objectif général d'explorer les effets perçus d'un MOOC portant sur le trouble du déficit de l'attention/hyperactivité (TDAH) à l'attention du personnel éducatif ayant pour but de soutenir la mise en œuvre de pratiques efficaces auprès des élèves présentant des manifestations de ce trouble, mettent en évidence le haut niveau de satisfaction des enseignants participants. Les résultats de cette étude indiquent aussi que la formation semble avoir répondu à leurs besoins de formation et, selon la perception des participants, elle aurait contribué au développement de leurs connaissances et de leurs compétences dans le domaine de l'intervention auprès des élèves présentant un TDAH. Cependant, il convient de préciser que cette recherche exploratoire et quantitative n'a pas permis de documenter en profondeur les perceptions des enseignants du potentiel de ce dispositif pour leur DPC.
- 15 Pour être jugée efficace, une activité de DPC doit produire des effets positifs à quatre niveaux : elle doit susciter une réaction positive, permettre que des apprentissages de qualité soient réalisés, provoquer des changements dans la pratique et favoriser la réussite éducative des élèves (Kirkpatrick et Kirkpatrick, 2016). Cet article vise à répondre à la question suivante : quel est le point de vue des enseignants concernant le potentiel d'un MOOC pour leur DPC? Cette recherche permettra de documenter le premier niveau d'efficacité des activités de DPC, c'est-à-dire la satisfaction (niveau d'appréciation des enseignants par rapport à la formation et à l'accompagnement reçus dans le cadre du MOOC) (Kirkpatrick et Kirkpatrick, 2016). Elle vise également à documenter la contribution perçue des modalités de formation-accompagnement déployées. Pour ce faire, le cas du MOOC « Le plan d'intervention autodéterminé : un soutien à la réussite des élèves en difficultés d'adaptation », communément appelé « MOOC PI »², sera analysé.

5. Le MOOC PI

- 16 Fondé à la fois sur les conditions d'efficacité reconnues par la recherche dans le domaine du DPC et sur les besoins exprimés par le personnel scolaire, le MOOC « Le plan d'intervention autodéterminé : un soutien à la réussite des élèves en difficultés d'adaptation » a pour principal objectif de permettre au personnel scolaire du primaire et du secondaire (œuvrant auprès de jeunes âgés de 5 à 17 ans) de s'approprier la démarche et les outils de mises en œuvre de plans d'intervention autodéterminés par les élèves en utilisant la trousse « J'ai MON plan! »³ développée dans le cadre d'un projet de recherche en partenariat avec des milieux scolaires québécois⁴. Plus spécifiquement, il vise les objectifs généraux suivants : 1) comprendre la démarche d'établissement de plans d'intervention autodéterminés, 2) favoriser l'implication active de tous les acteurs du plan d'intervention et 3) explorer divers outils favorisant la mise en œuvre de plans d'intervention autodéterminés par les élèves.
- 17 La formation était accessible aux participants du 15 août au 9 décembre 2022 (17 semaines). Après cette date, ceux-ci pouvaient toujours avoir accès aux contenus (p. ex. lectures, capsules vidéo), mais ne pouvaient plus bénéficier de l'accompagnement de l'équipe d'encadrement pédagogique via les forums de discussion. Afin de répondre à la diversité des besoins des participants, deux modalités de complétion étaient suggérées. D'un côté, les participants pouvaient suivre le MOOC de manière intensive afin de s'approprier l'approche théorique et les outils de la trousse « J'ai MON plan! ». De l'autre, ils étaient invités à s'engager dans une démarche plutôt progressive afin d'expérimenter l'approche et les outils de la trousse « J'ai MON plan! » auprès d'un élève dans leur milieu scolaire respectif. Il convient de noter que ce parcours respecte le rythme d'établissement d'un plan d'intervention réel.
- 18 Le MOOC est conçu selon une approche pédagogique propre à la formation à distance : le matériel pédagogique et la formule utilisée permettent aux participants d'adopter une démarche d'apprentissage autonome. Ils peuvent ainsi gérer leur temps d'étude et prendre en charge leur formation. Une équipe d'encadrement pédagogique soutient les participants dans leurs apprentissages en suivant quotidiennement les interventions publiées sur les forums de discussion et en offrant des rétroactions fréquentes aux participants. La formation comporte six modules pour une durée totale approximative de trente heures et propose une variété d'activités d'apprentissage telles que des lectures (entre trois et quatre pages par article), des capsules vidéo d'experts (entre deux et huit minutes par capsules vidéo), des infographies, des mises en situation, des activités de partage, de réflexion et de réinvestissement sur les forums de discussion, des questionnaires formatifs, etc. Des évaluations sommatives sont aussi soumises afin de vérifier l'acquisition, chez les participants, des connaissances et le développement des compétences visées par les objectifs spécifiques. Enfin, il convient de noter que les contenus ont été pensés et développés par une équipe multidisciplinaire formée de chercheurs et d'experts des milieux de la pratique.

6. Méthodologie

- 19 Un devis séquentiel explicatif, issu des méthodes mixtes a été retenu afin d'assurer l'ampleur et la profondeur de la compréhension des résultats (Johnson et al., 2007). Pour le volet quantitatif, ce projet de recherche a fait appel à un devis descriptif. Les

données ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire en ligne afin de documenter la satisfaction et l'appréciation des enseignants ainsi que de mesurer la contribution perçue des modalités de formation-accompagnement déployées. Le volet qualitatif s'appuie sur une approche phénoménologique descriptive (Fortin et Gagnon, 2022), mettant l'accent sur la description de l'expérience vécue par les participants (ici, la participation au MOOC). Pour ce faire, un groupe de discussion focalisé a été réalisé afin d'expliquer et d'interpréter les résultats quantitatifs obtenus à l'aide du questionnaire en ligne. Dans le cadre de cette recherche, les données qualitatives ont permis d'approfondir la compréhension et l'interprétation des résultats obtenus dans le volet quantitatif (Creswell et Creswell, 2018; Schoonenboom et Johnson, 2017).

6.1. Déroulement

- 20 Une fois l'approbation éthique de l'Université de la chercheuse principale obtenue, un courriel d'invitation à participer à la recherche a été envoyé à tous les participants à la formation⁵ ($N = 6998$) leur permettant de bien saisir la nature du projet et ses implications. Dans ce courriel, il était précisé que l'étude s'adressait uniquement aux enseignants et que la participation était tout à fait indépendante de la formation. Les enseignants étaient invités à participer au questionnaire en ligne afin de documenter leur satisfaction générale et leur appréciation des modalités d'apprentissage déployée dans le MOOC. À la fin du questionnaire, les participants intéressés à participer au volet qualitatif de la recherche, le groupe de discussion focalisé, devaient inscrire leur adresse courriel dans l'espace prévu à cet effet. Une sélection aléatoire a été effectuée de manière à constituer un échantillon diversifié et représentatif de la population. Il convient de noter qu'afin de mieux contrôler l'influence des variables sociodémographiques (p. ex., pays du participant), seuls des enseignants québécois ont été sélectionnés pour participer au groupe de discussion focalisé.
- 21 La première section du questionnaire en ligne a permis de documenter la satisfaction générale des participants au regard du MOOC à l'aide d'une adaptation du Questionnaire d'appréciation de Gaudreau (2011). Deux items du *Student Satisfaction Questionnaire* d'Aman (2009), portant spécifiquement sur la satisfaction de participants à une formation en ligne, ont aussi été adaptés et utilisés dans ce questionnaire. Ces items ont été sélectionnés pour leur complémentarité à ceux du Questionnaire d'appréciation de Gaudreau (2011). Cette section comporte neuf items et utilise une échelle de type Likert à quatre points allant de 1 (tout à fait en désaccord) à 4 (tout à fait d'accord). La deuxième section du questionnaire en ligne a permis de documenter la contribution perçue des modalités de formation-accompagnement déployées. Cette section comprend sept items, réunis sous une seule dimension, et utilise une échelle à cinq points allant de 1 (pas du tout) à 5 (énormément). Pour ces deux sections, la consistance interne révèle des coefficients alpha (α) respectivement de 0,83 et 0,69, ce qui est considéré acceptable (DeVeillis, 2012).
- 22 Le groupe de discussion focalisé a été réalisé via Zoom et d'une durée approximative de 75 minutes. Fréquemment privilégié par les chercheurs parmi les divers outils de collecte de données, le choix du groupe de discussion a été motivé dans le cadre de cette recherche par la perception que les participants y expriment généralement moins de réticence et se sentent davantage à l'aise, comme évoqué par Fortin et Gagnon (2022). L'entrevue de groupe a été réalisée à l'aide d'un guide d'entretien détaillé

abordant trois thèmes principaux : 1) la satisfaction générale, 2) la contribution perçue des modalités de formation-accompagnement déployées et 3) les forces et limites du MOOC en tant qu'activité de DPC pour les enseignants. Les thèmes ont été sélectionnés en fonction de leur pertinence pour évaluer l'expérience des participants à ce MOOC et pour obtenir une compréhension approfondie de leurs perceptions, tout en assurant une cohérence avec les objectifs de la recherche.

6.2. Participants

- 23 La population cible de cette recherche est composée des enseignants ayant participé au MOOC sur le plan d'intervention à l'automne 2022. L'échantillonnage des participants s'est effectué sur la base d'une procédure non probabiliste.
- 24 Pour le volet quantitatif, 55 enseignants ont rempli le questionnaire en ligne. De ce nombre, dix volontaires ont été sélectionnés de manière aléatoire pour participer au groupe de discussion focalisé. Le Tableau 2 présente le profil des participants aux volets quantitatifs et qualitatifs.

Tableau 2. Caractéristiques des participants

| | Volet quantitatif | | Volet qualitatif | |
|--------------------------------------|-------------------|----------------------|------------------|----------------------|
| | n (%) | Moyenne (écart-type) | n | Moyenne (écart-type) |
| Catégorie d'emploi | | | | |
| Préscolaire/primaire | 33 (60) | | 8 | |
| Secondaire/formation professionnelle | 19 (34) | | 1 | |
| Primaire et secondaire | 3 (6) | | 1 | |
| Type de classe | | | | |
| Ordinaire | 48 (87) | | 5 | |
| Adaptation scolaire | 7 (13) | | 5 | |
| Âge | | 39,29 (8,3) | | 36,80 (5,1) |
| Genre | | | | |
| Féminin | 45 (82) | | 10 | |
| Masculin | 10 (18) | | 0 ⁶ | |
| Pays | | | | |
| Canada | 38 (69) | | 10 | |
| Autres | 17 (31) | | 0 | |

| | | | |
|---------------------|--|-------------|-------------|
| Expérience (années) | | 11,31 (7,9) | 10,20 (5,2) |
|---------------------|--|-------------|-------------|

- 25 Parmi les participants du volet quantitatif, 27 % affirment avoir participé à la formation avec d'autres collègues, ce qui leur a permis d'échanger avec eux au sujet de leurs apprentissages. Du côté des participants du volet qualitatif, 40 % soutiennent avoir participé à la formation avec d'autres collègues. Concernant les modalités de complétion de la formation, la majorité des participants (71 % des participants du volet quantitatif et 60 % des participants du volet qualitatif) ont complété la formation de manière intensive et en moins de quinze semaines (86 % des participants du volet quantitatif et 60 % des participants du volet qualitatif).

6.3. Analyse des données

- 26 Les données quantitatives ont été saisies dans le logiciel *IBM SPSS Statistics v28* en vue d'analyses descriptives afin de connaître les caractéristiques des participants à la recherche, de mesurer leur satisfaction générale et la contribution perçue des modalités de formation-accompagnement déployées dans le MOOC.
- 27 L'entretien de groupe a été enregistré, puis retranscrit et anonymisé dans un logiciel de traitement de texte pour ensuite être analysé dans le logiciel *NVivo v.14* à l'aide d'une catégorisation thématique adaptée aux objectifs de la recherche. Afin d'assurer un travail d'analyse rigoureux et crédible et de valider les savoirs produits, la technique de triangulation a été utilisée afin d'objectiver l'analyse des données et de renforcer le caractère scientifique de cette thèse (Fortin et Gagnon, 2022). Plus précisément, la triangulation du chercheur (aussi appelée contrôle par les autres chercheurs) a été possible grâce aux nombreux échanges entre le chercheur principal et les chercheurs collaborateurs au cours de l'analyse des données. Dans un premier temps, le chercheur principal a donc codifié l'ensemble des propos des participants dans des catégories prédéfinies et dans des catégories émergentes lorsque nécessaire. Ensuite, la codification a été soumise aux chercheurs collaborateurs pour validation, ce qui a permis de confirmer que la classification des propos était fiable, crédible et stable. Une fois celle-ci complétée, les résultats ont été dégagés par catégorie de manière à faire ressortir les éléments de convergence et de divergence dans les témoignages selon leur importance dans le corpus (nombre de citations). Les citations qui représentent le mieux la perception des participants dans chacun des corpus ont été sélectionnées pour illustrer les informations présentées. Pour chaque extrait, un code⁷ est utilisé afin d'identifier le participant tout en préservant la confidentialité.

7. Résultats

- 28 Pour chaque objectif, les résultats quantitatifs sont d'abord présentés. Ensuite, les résultats qualitatifs viennent préciser ou expliquer les données exposées.

7.1. Satisfaction au regard de la formation et de l'accompagnement

- 29 Pour le volet quantitatif de la recherche, les résultats des analyses descriptives indiquent un taux de satisfaction très élevé pour l'ensemble des énoncés du

questionnaire de satisfaction. Celui portant sur la contribution du MOOC pour développement des connaissances dans le domaine de la mise en œuvre de plans d'intervention autodéterminés par les élèves (énoncé 4) a obtenu la moyenne la plus élevée. Les résultats témoignent également du potentiel de la formation pour amener les enseignants à expérimenter de nouvelles façons de faire (énoncé 3) et à modifier ou à continuer de modifier certaines pratiques (énoncé 6). Parmi l'ensemble des énoncés, celui relatif à l'appréciation des échanges avec les autres professionnels de l'éducation comme soutien au développement des compétences professionnelles (énoncé 8) a obtenu le score moyen le plus bas. Le Tableau 3 présente les moyennes, les écarts-types, la médiane ainsi que l'indice interquartile pour chacun des énoncés du questionnaire de satisfaction.

Tableau 3. Satisfaction des enseignants au regard de la formation et de l'accompagnement

| No d'items | Énoncés | Moyenne* (écart-type) | Médiane | Indice interquartile 25 %-75 % |
|------------|--|--------------------------|---------|-----------------------------------|
| 4 | Cette formation m'a permis de développer mes connaissances dans le domaine de la mise en œuvre de plans d'intervention autodéterminés par les élèves. | 3,83 (0,38) | 4,00 | 4,00-4,00 |
| 3 | Les experts ont su susciter mon intérêt à expérimenter de nouvelles façons de faire. | 3,78 (0,42) | 4,00 | 4,00-4,00 |
| 6 | À la suite de cette formation, je compte modifier ou continuer de modifier certaines pratiques d'intervention. | 3,76 (0,43) | 4,00 | 3,75-4,00 |
| 1 | La durée de la formation était adéquate. | 3,75 (0,55) | 4,00 | 4,00-4,00 |
| 2 | Le contenu présenté lors de cette formation a répondu à mes attentes. | 3,75 (0,48) | 4,00 | 4,00-4,00 |
| 5 | Cette formation m'a permis de développer mes habiletés d'intervention envers les élèves présentant des difficultés d'adaptation. | 3,71 (0,46) | 4,00 | 3,00-4,00 |
| 7 | À la suite de cette formation, je crois posséder les aptitudes nécessaires pour mettre en œuvre des plans d'interventions autodéterminés par les élèves présentant des difficultés d'adaptation. | 3,69 (0,47) | 4,00 | 3,00-4,00 |
| 9 | Les communications avec les personnes responsables du MOOC (courriels, présence sur les forums de discussion, consignes sur la plateforme web) étaient suffisantes pour répondre à mes besoins d'encadrement et d'apprentissage. | 3,54 (0,67) | 4,00 | 3,00-4,00 |

| | | | | |
|---|--|-------------|------|-----------|
| 8 | Les échanges avec les autres professionnels de l'éducation ont soutenu le développement de mes compétences professionnelles. | 3,15 (0,94) | 3,00 | 3,00-4,00 |
|---|--|-------------|------|-----------|

* Échelle de 1 (tout à fait en désaccord) à 4 (tout à fait d'accord)

7.1.1. Flexibilité

- 30 Pour le volet qualitatif, le discours des participantes au groupe de discussion abonde dans le même sens. Les dix participantes affirment être très satisfaites de leur expérience de formation. Plus précisément, les enseignantes apprécient particulièrement la flexibilité du MOOC en termes de modalités de complétion : « J'ai vraiment aimé la latitude que ça offrait : de pouvoir le faire dans un laps de temps plus rapproché ou encore de pouvoir l'échelonner. C'est vraiment selon notre préférence (1.1.1.3). » Considérant l'emploi du temps chargé du personnel enseignant, le fait que les activités d'apprentissage du MOOC puissent être réalisées au moment qui leur convient le mieux semble aussi être apprécié : « En tant qu'enseignante, nos moments libres sont assez restreints. Le fait que la formule soit flexible et qu'on puisse le faire quand on veut, c'est vraiment agréable. Ça permet d'y aller à son rythme (1.2.1). » Par la suite, les propos des participantes mettent en lumière leur appréciation du caractère asynchrone de la formation qui permettrait une meilleure conciliation famille-travail-études: « J'aime le fait que je puisse le faire quand j'ai du temps et surtout si je suis en forme. Si c'était tous les mardis soir, par exemple, je pourrais avoir quelque chose dans mon organisation familiale qui ferait en sorte que je ne pourrais pas participer. Je pourrais aussi avoir une grosse journée à l'école et, ce soir-là, ça ne me tente vraiment pas (1.1.2.4). » Qui plus est, considérant que certains milieux ont des ressources financières limitées, les participantes ont soulevé qu'ils appréciaient fortement le fait que la formation soit gratuite : « Dans les avantages, j'ajouterais la gratuité parce que ce n'est pas dans tous les milieux qu'on a accès à des sous pour la formation. Ça [la gratuité], c'est sûr que c'est un gros avantage. Ça fait qu'on a accès à des connaissances de très bonne qualité, mais on n'a pas besoin de payer 300-400 \$. C'est super! (1.1.2.3). »

7.1.2. Réponse à un besoin

- 31 Les propos des participantes font également ressortir l'appréciation du fait que les contenus du MOOC soient concrets et qu'ils permettent aux enseignantes de réinvestir leurs apprentissages dans leurs pratiques quotidiennes : « J'aime le fait qu'il y ait des outils concrets, des éléments spécifiques qu'on est capable de réutiliser, je trouve que c'est une grande force. Ce n'est pas toujours le cas dans les formations (1.1.1.3). » Les analyses montrent également que le sujet du MOOC (le plan d'intervention) répond à un besoin de formation chez les enseignants du primaire : « Je pense que le sujet du MOOC c'est une force. Ça répond vraiment à un besoin parce qu'il y a très peu, de formations sur les plans d'intervention, même si ça fait des années que ça ne fonctionne pas dans le système scolaire (1.1.2.3). » et du secondaire : « Dans la formation initiale des enseignants au secondaire, il n'y a pas ça, les plans d'intervention. On se retrouve à être responsable des plans, puis c'est un volet qu'on ne connaît pas du tout. Dans cette situation, on fait ce qu'on peut avec ce qu'on observe autour de nous. Cette formation répond vraiment à un besoin, je pense (1.2.1). » Par ailleurs, les enseignantes semblent

particulièrement apprécier le fait d'être autonomes et responsables de leur DPC. En fait, en s'inscrivant au MOOC de manière volontaire, elles doivent nécessairement en amont réfléchir à la qualité de leurs pratiques et cibler leurs besoins de formation, ce qui influencerait positivement la satisfaction des enseignants vis-à-vis l'activité de DPC : « Quand tu t'inscris à un MOOC, tu as ciblé tes besoins de formation pis t'es responsable de ta formation. Tu t'inscris parce que tu as réfléchi à ta pratique et que tu ressens le besoin de te former davantage. Ça, je l'apprécie vraiment parce que me faire imposer des formations sur des sujets pour lesquels je suis déjà beaucoup plus formée que le formateur, je n'ai aucun d'intérêt (1.2.1). »

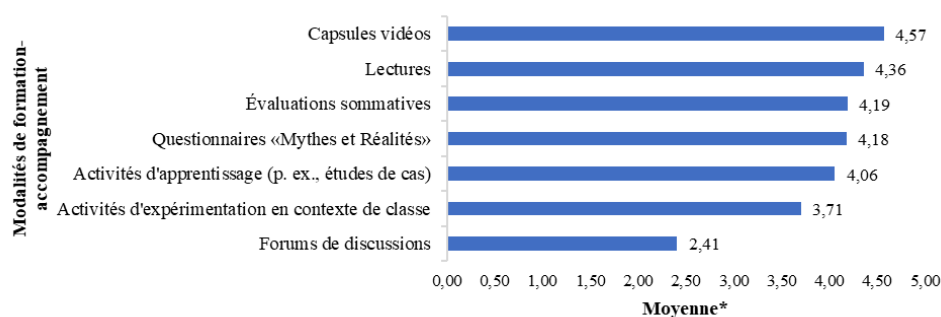
7.1.3. Organisation de la formation

- 32 L'organisation de la formation est également un élément qui a été soulevé par plusieurs participantes lors du groupe de discussion. Le discours des enseignantes révèle qu'elles apprécient avoir un temps limité pour réaliser leurs apprentissages : « Pour moi, c'était facilitant d'avoir une date limite pour faire la formation. Ça me donnait une motivation supplémentaire et ça m'a aidé à m'organiser (1.1.2.4). » Les participantes semblent également apprécier l'organisation par modules : « J'ai beaucoup aimé le fait que ce soit organisé par modules. Ça m'aidait à y voir clair (1.1.1.2). Enfin, la présence de formateurs de qualité qui sont à l'affut des enjeux des milieux scolaires a été identifiée comme étant fortement appréciée : « On sentait que vous l'aviez testé [l'approche J'ai MON plan!] et que vous compreniez bien la réalité des milieux scolaires. C'était vraiment aidant et particulièrement apprécié (1.1.1.1) ! »
- 33 Au cours de l'entretien, un seul élément a été soulevé par les participantes comme étant moins apprécié. Le discours des participantes met en lumière un manque au niveau des échanges et de la collaboration entre pairs. En fait, la présence d'un forum de discussions permettant d'adresser des questions à l'équipe d'encadrement pédagogique, de partager des réflexions et des expériences en ligne ne semble pas suffisante : « Pour apprendre, j'ai besoin de pouvoir échanger et discuter avec d'autres collègues. Ça me permet de vérifier ou de valider ma compréhension de certains concepts. Oui, il y a le forum, mais moi, ça me rejoint moins. Je dirais que c'est une limite (1.1.1.3). »

7.2. Contribution perçue des modalités de formation- accompagnement

- 34 Pour le volet quantitatif, des statistiques descriptives ont permis de documenter la contribution perçue des modalités de formation-accompagnement déployées dans le cadre du MOOC sur le DPC des enseignants. Les résultats obtenus montrent que les capsules vidéo et les lectures sont perçues comme ayant davantage contribué au DPC des enseignants répondants. Les forums de discussions représentant ce qui a le moins contribué au DPC des enseignants, selon leur perception. La Figure 1 illustre ces résultats et le Tableau 4 présente les médianes et les indices interquartiles.

Figure 1. Contribution perçue des modalités de formation-accompagnement



*Échelle de 1 (pas du tout) à 5 (énormément)

Tableau 4. Contribution perçue des modalités de formation-accompagnement

| Énoncés | Médiane | Indice interquartile 25 %-75 % |
|---|---------|--------------------------------|
| Capsules vidéos | 5,00 | 4,00-5,00 |
| Lectures | 4,00 | 4,00-5,00 |
| Évaluations sommatives | 4,00 | 4,00-5,00 |
| Questionnaires « Mythes et Réalités » | 4,00 | 4,00-5,00 |
| Activités d'apprentissage (p. ex., études de cas) | 4,00 | 3,75-5,00 |
| Activités d'expérimentation en contexte de classe | 4,00 | 3,00-5,00 |
| Forums de discussions | 2,00 | 1,00-3,00 |

7.2.1. Complémentarité des capsules vidéos et des lectures

- 35 Pour le volet qualitatif, le discours des participantes met en lumière la complémentarité des lectures et des capsules vidéo, ce qui a été particulièrement apprécié : « Les vidéos étaient toujours en lien avec le texte qu'on devait à lire ensuite. Donc, quand je lisais, j'avais des images dans ma tête et ça me permettait de mieux comprendre. Je pense que cette combinaison a été favorable pour moi, au niveau de ma formation (1.1.1.3). »
- 36 Pour expliquer la forte appréciation des lectures proposées dans le cadre de la formation, les participantes soulèvent le fait qu'elles soient courtes : « Les textes ne sont pas trop longs. On est capable de les faire petit à petit, au fur et à mesure qu'on a des temps libres. Je pense que c'est peut-être pour ça que c'est ressorti autant fort (1.2.1). », claires, et que leur contenu soit bien vulgarisé : « Les lectures, elles ont du sens. Elles sont claires, bien écrites et super bien vulgarisées. On ne se perd pas dans le langage et je n'ai pas eu besoin de le lire cinq fois pour comprendre ce qui était écrit (1.1.2.4). » Dans cette lignée, certaines participantes ajoutent que les lectures permettaient de faire des liens avec leurs pratiques professionnelles : « Je trouve que

les lectures étaient vraiment pertinentes. On pouvait faire des liens avec notre pratique à chaque paragraphe quasiment (1.1.1.1). » Les analyses montrent que ce qui est vrai pour les lectures l'est aussi pour les capsules vidéo. Quatre caractéristiques expliquent leur forte appréciation, selon les participantes :

1. Leur courte durée : « Les vidéos, c'est sûr que c'est rapide. On pouvait avoir les informations en rafale. Souvent, quand tu n'as pas le temps d'aller faire toutes les lectures, la vidéo te donne un bon résumé. Puis après ça, quand c'était plus intéressant ou plus en lien avec mon rôle, j'allais lire pour avoir plus de détails (1.1.1.3). »
 2. Leur clarté : « Souvent j'ai de la difficulté à retenir l'information. Le fait d'avoir un complément sous forme de vidéo, j'ai trouvé ça super intéressant parce que ça venait apporter un plus. C'était plus facile de visualiser et de comprendre. C'était vraiment plus clair comme ça (1.1.2.2). »
 3. La présence d'un support visuel : « Ce que j'ai surtout aimé des vidéos c'est de voir l'expert ou la personne qui parle. Le fait d'avoir un support visuel, ça m'a aidée à rester accrochée (1.1.2.4). »
 4. Les liens avec les pratiques quotidiennes : « J'ai vraiment aimé les vidéos qui présentent les types de plans d'intervention parce que c'était vraiment concret. Je voyais vraiment comment ça se faisait, comment ça se vivait pour vrai, dans une école. Je les ai beaucoup aimées pour ça (1.1.2). »
- 37 En terminant, une participante a soulevé le fait qu'elle appréciait particulièrement les capsules vidéo puisqu'elle pouvait les écouter sous la forme de balado, en réalisant d'autres tâches simultanément : « Les vidéos étaient très intéressantes. En plus, je pouvais faire autre chose en même temps ou avoir un œil ailleurs. Je n'avais pas besoin de regarder. Je pouvais simplement écouter et je comprenais très bien (1.3.1.1). »

7.2.2. Importance du soutien par les pairs

- 38 En ce qui concerne les forums de discussions, les participantes au groupe de discussion étaient unanimes : il ne s'agit pas d'une modalité qu'elles ont appréciée et elles ne considèrent pas qu'elle contribue à leur DPC. D'entrée de jeu, certaines participantes avancent qu'elles n'ont pas ressenti le besoin d'échanger au cours de la formation : « Je vais être très honnête, je ne suis même pas allée consulter les forums parce que je ne trouvais pas ça nécessaire. Tu sais, pour moi, ça ne m'apportait rien de plus. Je ne ressentais pas du tout le besoin de discuter ou de socialiser (1.1.2.2). » Pour d'autres, le fait que les participants ne travaillent pas tous dans la même école ou au sein de la même organisation scolaire a été un frein à leur participation aux forums de discussions : « Chaque école et chaque commission scolaire ont leur manière de fonctionner qui leur est propre. Ça fait que même si tu parles avec des collègues qui font la même chose que toi, ce n'est pas aussi intéressant ou pertinent que si tu discutes avec des gens de ton école (1.1.2.2.). » Pour celles qui ont consulté les forums de discussions, la qualité des contributions des participants s'avère un enjeu : « Je pense qu'il y avait des gens qui n'étaient pas du tout dans le milieu scolaire. À un moment donné, à force de voir des commentaires qui n'étaient pas pertinents, je passais par-dessus (1.1.2.3). »
- 39 Pour toutes les enseignantes qui ont participé au groupe de discussion, un constat émerge de leur discours : réaliser le MOOC avec des collègues (minimalement en dyade) s'avère essentiel. Pour celles qui ont bénéficié des échanges avec leurs collègues, cela explique pourquoi elles n'ont pas participé aux forums de discussions : « C'est sûr que

moi, je l'ai fait en même temps que ma collègue. Donc, on était deux. On s'en parlait entre nous alors on n'est pas allés écrire nos réflexions sur le forum (1.1.2.3). » Elles s'entendent toutes pour dire qu'elles ont fortement apprécié réaliser la formation avec des collègues : « Prendre le temps de le faire à deux, moi, j'ai vraiment aimé ça. L'avoir fait tout seul, ça aurait été une tout autre expérience. On avait la chance de pouvoir réfléchir ensemble et je pense que ça fait toute la différence (1.1.1.1). » Par ailleurs, selon elles, les échanges entre collègues d'une même école permettent d'entrevoir un changement de pratiques à plus large échelle : « Je n'ai pas utilisé les forums parce qu'on était deux. Donc, on n'avait pas besoin d'aller discuter avec d'autres personnes. On se questionnait entre nous puis, parfois, on en parlait avec d'autres collègues de notre école pour comprendre comment eux, ils fonctionnent et avoir leur point de vue sur cette approche-là. Parce que si tu veux que ça fonctionne, il faut que tout le monde embarque (1.1.1.2). »

- 40 Pour celles qui n'ont pas bénéficié de ces échanges, il s'agit d'une entrave à leur satisfaction vis-à-vis la formation et la mise en œuvre de l'approche dans leur milieu scolaire : « J'ai trouvé ça difficile de ne pas avoir d'échanges directs avec les gens. Le forum c'est bien, mais ce n'est pas une rétroaction immédiate. C'est certain que si d'autres enseignants avaient suivi le MOOC en même temps que moi, ça aurait été plus facile et j'aurais encore plus apprécié mon expérience (1.1.1.3). »
- 41 En terminant, les propos des participantes mettent de l'avant la pertinence et l'appréciation de la présence de l'équipe d'encadrement pédagogique sur les forums de discussions pour répondre aux questionnements des participants : « C'est sûr que votre présence [l'équipe d'encadrement pédagogique] sur les forums est un plus parce qu'on se sent accompagné. De ce côté-là, je trouve ça très bien. On savait toujours qu'il y avait une ressource quelque part, si jamais ça ne fonctionnait pas ou si on avait des questions. Ça, c'était apprécié (1.3.1.1). »

8. Discussion

- 42 Cette recherche avait pour objectif de documenter la satisfaction des enseignants au regard de la formation et de l'accompagnement. Elle visait également à documenter la contribution perçue des modalités de formation-accompagnement déployées dans le cadre du MOOC.
- 43 Les résultats de la recherche montrent un degré de satisfaction générale très élevé et mettent de l'avant le potentiel du MOOC pour le DPC des enseignants. Sans surprise, les participants ont grandement apprécié la flexibilité du MOOC en termes de modalités de complétion ainsi que la gratuité et l'autonomie qu'offre ce type de dispositif. Le fait que les enseignants aient été autonomes et responsables de leur propre DPC en s'inscrivant volontairement au MOOC a été perçu positivement. Ces résultats concordent avec plusieurs autres études ayant identifié l'autonomie comme étant essentielle à des expériences de DPC significatives pour les enseignants (Kennedy et Laurillard, 2019; Tzovla et al., 2021). Ces études mettent de l'avant l'importance que les enseignants puissent identifier et poursuivre des objectifs de DPC en cohérence avec leurs besoins spécifiques et leurs préférences.
- 44 La présence de contenus concrets et facilement transférables a aussi été nommée comme étant fortement appréciée. Ces résultats concordent avec ceux de Kumar et

Kumar (2020) ainsi que de Hone et El Said (2016) qui ont constaté que le contenu proposé influence de manière significative la satisfaction de l'apprenant et sa volonté à poursuivre ses apprentissages. Hone et El Said (2016) mettent en lumière l'importance de proposer des contenus facilement transférables pour les participants, par exemple en exemplifiant et en modélisant. Dans la même lignée, les résultats de l'étude de Roy et al. (2016) montrent que les apprenants accordent une importance particulière aux liens théorie-pratique et à la clarté des explications. Rappelons que le MOOC étudié dans le cadre de cette recherche a été codéveloppé par des experts du milieu universitaire et des milieux scolaires, ce qui a nécessairement influencé positivement la qualité des liens théorie-pratique et, par ricochet, la satisfaction des participants.

- 45 Du côté des modalités de formation-accompagnement, les résultats mettent en évidence la forte appréciation des participants à l'égard des lectures et des capsules vidéo proposées dans le cadre de la formation. Les participants ont souligné la complémentarité entre les lectures et les vidéos, ce qui leur a permis de mieux comprendre le contenu et de faire des liens avec leurs pratiques professionnelles. Les lectures ont été particulièrement appréciées en raison de leur courte durée, de leur clarté et de leur contenu bien vulgarisé. Les participants ont noté que ces caractéristiques facilitaient leur apprentissage et leur permettaient de réinvestir rapidement les connaissances acquises dans leur pratique quotidienne. Ces résultats sont cohérents avec l'étude de Karsenti et Bugmann (2016) qui a montré que des ressources pédagogiques courtes et claires, telles que des vidéos et des lectures bien structurées, sont susceptibles d'améliorer l'engagement des participants et faciliter l'apprentissage.
- 46 En ce qui concerne les forums de discussions, les résultats indiquent que les participants les ont moins appréciés que d'autres modalités, et ils ont exprimé des doutes quant à leur contribution à leur DPC. Ces résultats divergent des conclusions de l'étude menée par Li et al. (2018) qui mettent de l'avant l'influence significative et positive qu'ont les discussions asynchrones sur la satisfaction des apprenants au sein d'un MOOC. Dans le même sens, les recherches de Galikyan et al. (2021) et Wang et al. (2015) laissent paraître que l'aspect collaboratif des forums de discussion exerce une influence considérable sur la motivation et l'engagement des participants. Cependant, force est de constater que ces études n'ont pas été menées auprès d'enseignants et, comme énoncé par Li et al. (2018), l'appréciation de cette modalité peut fortement varier en fonction du domaine d'étude. Certains participants ont également souligné qu'ils n'avaient pas ressenti le besoin d'échanger au cours de la formation, tandis que d'autres ont mentionné que la qualité des contributions des participants sur les forums était un enjeu. Ces résultats sont cohérents avec des recherches antérieures sur les forums de discussions dans les MOOCs, qui ont montré que certains participants peuvent percevoir ces espaces d'échanges comme peu pertinents ou peu utiles, notamment en raison de contributions de faible qualité (Almatrafi et Johri, 2018).
- 47 Enfin, les participantes au groupe de discussion ont unanimement souligné l'importance de réaliser le MOOC avec des collègues, en dyade ou en groupe plus large. La possibilité d'échanger avec leurs collègues est considérée comme essentielle pour une expérience de formation significative et pour favoriser la mise en œuvre de l'approche proposée dans leur milieu scolaire. Ces résultats mettent en évidence l'importance du soutien, de l'accompagnement ainsi que des échanges et de la collaboration entre pairs dans le contexte de la formation continue des enseignants.

Des études antérieures ont également montré que l'apprentissage collaboratif peut favoriser l'engagement des participants, stimuler la réflexion critique et faciliter l'application des apprentissages dans leur pratique professionnelle (Buczynski et Hansen, 2010; Leko et al., 2015; Tzovla et al., 2021). Ainsi, dans le cadre d'un MOOC s'adressant au personnel enseignant, il s'avère essentiel de prévoir des moments d'échange et de collaboration entre les participants. Par ailleurs, tout comme Cordingley et al. (2015), les participants à cette recherche considèrent que ces moments devraient regrouper des acteurs scolaires d'une même école pour favoriser la cohérence dans la mise en œuvre des pratiques proposées ainsi que soutenir la résolution de problèmes collectifs rencontrés au sein de l'école.

9. Conclusion

- 48 À l'instar de toutes recherches scientifiques, celle-ci comporte certaines limites qui invitent à interpréter les résultats présentés avec nuance. Il est probable qu'une certaine forme de désirabilité sociale ait pu influencer certains résultats, puisque le questionnaire en ligne et le groupe de discussion étaient administrés par un membre de l'équipe d'encadrement pédagogique du MOOC. Sur le plan quantitatif, il est important de souligner une limite liée à la petite taille de l'échantillon, ce qui peut restreindre la généralisation des résultats à une population plus vaste d'enseignants. De plus, il convient de noter que la participation des chercheurs dans le développement de la formation peut avoir introduit un certain biais, susceptible d'influencer les résultats obtenus.
- 49 Novatrice tant sur le plan social que scientifique, cette recherche mixte a permis de contribuer à l'identification de leviers qui favorisent la satisfaction des enseignants participant à un MOOC. Bien que ces résultats ne puissent pas être généralisés à l'ensemble du personnel enseignant, ils témoignent néanmoins du fort potentiel d'un MOOC pour soutenir le DPC des enseignants, surtout dans un contexte de pénurie de main-d'œuvre.
- 50 Il est essentiel de souligner que ce dispositif de formation est relativement nouveau et encore peu connu dans les milieux scolaires. Ainsi, compte tenu du niveau élevé de satisfaction des participants à ce MOOC et le lien étroit entre la satisfaction et l'engagement (Liu et al., 2022), il serait judicieux d'orienter les futures recherches vers l'exploration du potentiel des MOOCs pour promouvoir des apprentissages de qualité, influencer positivement les pratiques des enseignants, et ainsi contribuer de manière significative à la réussite éducative des élèves.

BIBLIOGRAPHIE

Almatrafi, O. et Johri, A. (2018). Systematic review of discussion forums in massive open online courses (MOOCs). *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 12(3), 413-428. <https://doi.org/10.1109/TLT.2018.2859304>

- Aman, R. (2009). *Improving student satisfaction and retention with online instruction through systematic faculty peer review of courses* [Thèse de doctorat, Oregon State University]. http://ir.library.oregonstate.edu/concern/graduate_thesis_or_dissertations/6q182q48q
- Basma, B. et Savage, R. (2018). Teacher professional development and student literacy growth: A systematic review and meta-analysis. *Educational psychology review*, 30(2), 457-481. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9416-4>
- Bonafini, F. C. (2017). The Effects of Participants' Engagement with Videos and Forums in a MOOC for Teachers' Professional Development. *Open Praxis*, 9(4), 433-447. <https://doi.org/10.5944/openpraxis.9.4.637>
- Boulay, M.-F. (2021). *Enquête descriptive sur les activités de développement professionnel des enseignantes et des enseignants des écoles primaires publiques francophones et anglophones du Québec* [mémoire de maîtrise, Université Laval]. Corpus UL. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/68350/1/36957.pdf>
- Buczynski, S. et Hansen, C. B. (2010). Impact of professional development on teacher practice: Uncovering connections. *Teaching and teacher education*, 26(3), 599-607. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.006>
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/11/2014-06-le-developpement-professionnel-un-enrichissement-pour-toute-la-profession-enseignante.pdf>
- Cordingley, P., Higgins, S., Greany, T., Buckler, N., Coles-Jordan, D., Crisp, B., Saunders, L. et Coe, R. (2015). *Developing great teaching: lessons from the international reviews into effective professional development*. Teacher Development Trust. <https://dro.dur.ac.uk/15834/1/15834.pdf>
- Creswell, J. W. et Creswell, J. D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approches* (5^e éd.). SAGE Publications.
- De Barba, P. G., Kennedy, G. E. et Ainley, M. D. (2016). The role of students' motivation and participation in predicting performance in a MOOC. *Journal of Computer Assisted Learning*, 32(3), 218-231. <https://doi.org/10.1111/jcal.12130>
- Desimone, L. M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- DeVellis, R. F. (2012). *Scale development: Theory and applications* (3^e éd.). SAGE Publications.
- Dicke, T., Marsh, H. W., Parker, P. D., Guo, J., Riley, P. et Waldeyer, J. (2020). Job satisfaction of teachers and their principals in relation to climate and student achievement. *Journal of educational psychology*, 112(5), 1061. <https://doi.org/10.1037/edu0000409>
- Didion, L., Toste, J. R. et Filderman, M. J. (2020). Teacher professional development and student reading achievement: A meta-analytic review of the effects. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 13(1), 29-66. <https://doi.org/10.1080/19345747.2019.1670884>
- Duchaine, M.-P. (2020). *Formation continue du personnel enseignant: effets perçus d'un MOOC portant sur le TDAH* [mémoire de maîtrise, Université Laval]. Corpus UL. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/67515/1/36770.pdf>
- Elrayah, M. (2022). Improving teaching professionals' satisfaction through the development of self-efficacy, engagement, and stress control: A cross-sectional study. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 22(1), 1-12. <https://doi.org/10.12738/jestp.2022.1.0001>

- Fletcher-Wood, H. et Zucollo, J. (2020). The effects of high-quality professional development on teachers and students: A rapid review and meta-analysis. *Education Policy Institute*. <https://epi.org.uk/publications-and-research/effects-high-quality-professional-development/>
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives* (4^e éd.). Chenelière Éducation.
- Galikyan, I., Admiraal, W. et Kester, L. (2021). MOOC discussion forums: The interplay of the cognitive and the social. *Computers & Education*, 165, 104133. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104133>
- Gaudreau, N. (2011). *Comportements difficiles en classe : les effets d'une formation continue sur le sentiment d'efficacité des enseignants* [thèse de doctorat, Université Laval]. Corpus UL. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/22501>
- Gaudreau, N. et Nadeau, M.-F. (2015). Enseigner aux élèves présentant des difficultés comportementales : dispositifs pour favoriser le développement des compétences des enseignants. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 4, 27-45. <https://doi.org/10.3917/nras.072.0027>
- Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C. et Frenette, É. (2012). Gestion positive des situations de classe: un modèle de formation en cours d'emploi pour aider les enseignants du primaire à prévenir les comportements difficiles des élèves. *Enfance en difficulté*, 1, 85-115. <https://doi.org/10.7202/1012124ar>
- Guskey, T. et Sparks, D. (2002). *Linking professional development to improvements in student learning*. Annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Hone, K. S. et El Said, G. R. (2016). Exploring the factors affecting MOOC retention: A survey study. *Computers & Education*, 98, 157-168. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.03.016>
- Ismayilova, K. et Klassen, R. M. (2019). Research and teaching self-efficacy of university faculty: Relations with job satisfaction. *International Journal of Educational Research*, 98, 55-66. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.08.012>
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J. et Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of mixed methods research*, 1(2), 112-133. <https://doi.org/10.1177/1558689806298224>
- Karsenti, T. (2017). *Est-il possible de prévenir le décrochage des jeunes enseignants? Résultats d'une recherche menée auprès de 483 jeunes enseignants*. CRIFPE.
- Karsenti, T. et Bugmann, J. (2016). Soutenir la motivation des participants aux MOOC : quels rôles pour la ludification, la mobilité et l'aspect social ? *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 13(2-3), 133-149. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2016-v13n23-09>
- Karsenti, T., Correa Molina, E., Desbiens, J., Gauthier, C., Gervais, C., Lepage, M., Lessard, C., Martineau, S., Mukamurera, J. et Raby, C. (2015). *Analyse des facteurs explicatifs et des pistes de solution au phénomène du décrochage chez les nouveaux enseignants, et de son impact sur la réussite scolaire des élèves - (Rapport de recherche - Programme Actions concertées)*.
- Kennedy, E. et Laurillard, D. (2019). The potential of MOOCs for large-scale teacher professional development in contexts of mass displacement. *London Review of Education*, 17(2), 141-158. <https://doi.org/10.18546/LRE.17.2.04>
- Kirkpatrick, J. D. et Kirkpatrick, W. K. (2016). *Kirkpatrick's four levels of training evaluation*. Association for Talent Development.

- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and teaching*, 23(4), 387-405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Kumar, P. et Kumar, N. (2020). A study of learner's satisfaction from MOOCs through a mediation model. *Procedia Computer Science*, 173, 354-363. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2020.06.041>
- Laguardia, G. J. et Ryan, R. M. (2000). Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien-être : théorie de l'autodétermination et applications. *Revue québécoise de psychologie*, 21(2), 281-304.
- Laurillard, D. (2016). The educational problem that MOOCs could solve: Professional development for teachers of disadvantaged students. *Research in Learning Technology*, 24. <https://doi.org/10.3402/rlt.v24.29369>
- Leko, M. M., Kiely, M. T., Brownell, M. T., Osipova, A., Dingle, M. P. et Mundy, C. A. (2015). Understanding special educators' learning opportunities in collaborative groups: The role of discourse. *Teacher Education and Special Education*, 38(2), 138-157. <https://doi.org/10.1177/0888406414557283>
- Li, J., Tang, Y., Cao, M. et Hu, X. (2018). The moderating effects of discipline on the relationship between asynchronous discussion and satisfaction with MOOCs. *Journal of Computers in Education*, 5, 279-296. <https://doi.org/10.1007/s40692-018-0112-2>
- Liu, Y., Zhang, M., Qi, D. et Zhang, Y. (2022). Understanding the role of learner engagement in determining MOOCs satisfaction: A self-determination theory perspective. *Interactive Learning Environments*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2028853>
- Lynch, K., Hill, H. C., Gonzalez, K. E. et Pollard, C. (2019). Strengthening the research base that informs STEM instructional improvement efforts: A meta-analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 41(3), 260-293. <https://doi.org/10.3102/0162373719849044>
- McCormick, R., Banks, F., Morgan, B., Opfer, D., Pedder, D., Storey, A. et Wolfenden, F. (2008). *Literature review report. Schools and continuing professional development (CPD) in England. State of the Nation research project (T34718). A report for the Training and Development Agency for Schools*. The Open University and Cambridge University.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2019). *Analyse d'impact réglementaire. Projet de loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et d'autres dispositions à l'égard des services de l'éducation préscolaire destinés aux élèves âgés de 4 ans*. Gouvernement du Québec, Qc, Canada. <https://cutt.ly/WwFsM2X>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2020). *Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante*. Gouvernement du Québec, Qc, Canada.
- Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement. Éclairage théorique et état des lieux. Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement : Oui mais comment?* Presses de l'Université du Québec.
- Omara, E. (2021). Teacher Qualification, Experience, Capability Beliefs and Professional Development: Do They Predict Teacher Adoption of 21st Century Pedagogies? *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(2), 1161-1192.
- Ono, Y. et Ferreira, J. (2010). A case study of continuing teacher professional development through lesson study in South Africa. *South African Journal of Education*, 30(1). <https://doi.org/10.15700/saje.v30n1a320>

- Organisation de coopération et de développement économique (OCDE). (2005). *Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Éditions OCDE.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2018). *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*. <https://doi.org/10.1787/9789264301603-en>
- Pedder, D., Opfer, V. D., McCormick, R. et Storey, A. (2010). Schools and Continuing Professional Development in England—State of the Nation’ research study: policy context, aims and design. *The Curriculum Journal*, 21(4), 365-394.
- Pérez Fuentes, C. A., Alvarez Maestre, A. J., Cardona Rivas, A. M., Aguilar Barreto, A. J. et Sanabria Alarcón, R. K. (2023). Job Satisfaction and Teacher Education: Correlational Study in Postgraduate Graduates in Education. *Education Sciences*, 13(2), 198. <https://doi.org/10.3390/educsci13020198>
- Roy, N., Poellhuber, B., Garand, P.-O. et Beauchamp-Goyette, F. (2016). Analyse de qualité d'un MOOC : le point de vue des étudiants. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 13(2-3), 150-165. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2016-v13n3-03>
- Saadati, F., Chandia, E., Cerda, G. et Felmer, P. (2023). Self-Efficacy, Practices, and Their Relationships; the Impact of a Professional Development Program for Mathematics Teachers. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 26(1), 103-124. <https://doi.org/10.1007/s10857-021-09523-2>
- Schoonenboom, J. et Johnson, R. B. (2017). How to construct a mixed methods research design. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 69(2), 107-131. <https://doi.org/10.1007/s11577-017-0454-1>
- Scott, L. A., Taylor, J. P., Bruno, L., Padhye, I., Brendli, K., Wallace, W. et Cormier, C. J. (2021). Why Do They Stay? Factors Associated With Special Education Teachers’ Persistence. *Remedial and Special Education*, 43(2), 75-86. <https://doi.org/10.1177/07419325211014965>
- Sirois, G., Dembélé, M. et Morales-Perlaza, A. (2022). Pénuries d’enseignantes et d’enseignants dans la francophonie canadienne et internationale : un état de la recherche. *Éducation et francophonie*, 50(2). <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1097031ar>
- Skaalvik, E. M. et Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education*, 21(5), 1251-1275. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9464-8>
- Tømte, C. E. (2019). MOOCs in teacher education: institutional and pedagogical change? *European Journal of Teacher Education*, 42(1), 65-81. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1529752>
- Tooley, M. et Connally, K. (2016). No Panacea: Diagnosing What Ails Teacher Professional Development before Reaching for Remedies. *New America*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED570895.pdf>
- Tzovla, E., Kedraka, K. et Kaltsidis, C. (2021). Investigating in-service elementary school teachers’ satisfaction with participating in MOOC for teaching biological concepts. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 17(3). <https://doi.org/10.29333/ejmste/9729>
- Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l’éducation*, 31(1), 133-155. <https://doi.org/10.7202/012361ar>
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. International Institute for Educational Planning Paris.

Walter, C. et Briggs, J. (2012). *What professional development makes the most difference to teachers*. Oxford University Press. https://www.oupjapan.co.jp/sites/default/files/contents/events/od2018/media/od18_Walter_reference.pdf

Wang, X., Yang, D., Wen, M., Koedinger, K. et Rosé, C. P. (2015). Investigating How Student's Cognitive Behavior in MOOC Discussion Forums Affect Learning Gains. *International Educational Data Mining Society*.

Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. L'Harmattan.

Yan, Z., Li, Z., Panadero, E., Yang, M., Yang, L. et Lao, H. (2021). A systematic review on factors influencing teachers' intentions and implementations regarding formative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 28(3), 228-260. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2021.1884042>

NOTES

1. L'acronyme « MOOC » (pour *Massive Online Open Course*) est parfois traduit par « FLOT » (Formation en Ligne Ouverte à Tous), par « CLOM » (Cours en Ligne Ouvert et Massif ou Cours en Ligne Ouvert aux Masses) ou, comme le recommande l'Office québécois de la langue française, par « CLOT » (Cours en Ligne Ouvert à Tous). Il est tout de même employé dans cet article vu son usage prépondérant dans les écrits autant francophones qu'anglophones.

2. <https://www.ulaval.ca/etudes/mooc-formation-en-ligne-ouverte-a-tous/le-plan-d'intervention-autodetermine-un-soutien-a-la-reussite-des-eleves-en-difficulte-dadaptation>

3. <https://www.fse.ulaval.ca/recherche-ng/formation-personnel/jaimonplan/>

4. <https://www.fse.ulaval.ca/recherche-ng/recherche/pi/>

5. Il s'avère impossible de connaître le nombre exact d'enseignants inscrits puisque le MOOC s'adresse aussi aux autres membres du personnel scolaire (personnel professionnel, personnel de soutien et direction d'école).

6. L'absence de participants de genre masculins dans cette étude s'explique par le manque de volontaires. Notons toutefois que cette situation reflète la prédominance des femmes dans la profession.

7. 1 = femme, 2 = homme;

1 = primaire, 2 = secondaire, 3 = formation professionnelle;

1 = classe ordinaire, 2 = classe d'adaptation scolaire;

du participant (si plusieurs personnes ont les mêmes premiers chiffres).

RÉSUMÉS

Le développement professionnel des enseignants revêt une importance cruciale pour assurer leur rétention et leur bien-être au sein de nos écoles. Il s'avère donc essentiel de proposer à ces derniers des activités de formation continue qui répondent à leurs besoins et qui s'alignent sur les conditions d'efficacité identifiées par la recherche dans le domaine. Cet article présente les résultats d'une recherche visant à documenter la satisfaction générale des enseignants et la contribution perçue des modalités de formation-accompagnement déployées dans le cadre d'un

MOOC. À partir d'un devis de recherche mixte, les résultats mettent en lumière le niveau très élevé de satisfaction ainsi que le fort potentiel de ce dispositif pour soutenir le développement professionnel continu des enseignants. De nombreux leviers susceptibles de favoriser la satisfaction des enseignants participant à un MOOC ont aussi été identifiés.

The professional development of teachers is crucial to their retention and well-being in our schools. It is therefore essential to offer them continuing education activities that meet their needs and are aligned with the conditions for effectiveness identified by research in the field. This article presents the results of research aimed at measuring teacher satisfaction with training and coaching in a MOOC. Based on a mixed research design, the results highlight the very high level of satisfaction, as well as the strong potential of this device to support teachers' ongoing professional development. The results identified numerous levers that likely favour the satisfaction of teachers taking part in a MOOC.

INDEX

Mots-clés : développement professionnel; enseignants; formation en ligne ouverte à tous (MOOC); satisfaction; bien-être

AUTEURS

MARIE-PIER DUCHAINE

Université Laval, Québec, Canada, Marie-Pier.Duchaine.2@ulaval.ca

NANCY GAUDREAU

Université Laval, Québec, Canada, Nancy.Gaudreau@fse.ulaval.ca

ÉRIC FRENETTE

Université Laval, Québec, Canada, Eric.Frenette@fse.ulaval.ca