

Projet pilote – volet Prévention

LES PRATIQUES ÉMERGENTES À PRIVILÉGIER EN CONTEXTE D'ENSEIGNEMENT COMODAL AU SECTEUR DES JEUNES

**Rapport de recherche-action-formation
préparé pour le ministère de l'Éducation
du Québec (MEQ) – Phase II**

Par France Lafleur, Ph. D.

Professeure et chercheuse en Formation à distance
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Trois-Rivières

31 mars 2022

Ce projet a été réalisé grâce à un financement
du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ).

ÉQUIPE DE RECHERCHE

France Lafleur, Ph. D.

Professeure et chercheuse en Formation à distance
Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)

Titulaire de la Chaire d'excellence
en enseignement de la formation à distance
Transformation numérique et pédagogies émergentes

Pour plus de détails :

<https://www.linkedin.com/in/★-france-lafleur/>

Répertoire des experts UQTR :

www.uqtr.ca/pageperso/france.lafleur

Marilène Lemay

Étudiante à la maîtrise en FAD
Assistante de recherche à l'UQTR

Marine Gandin

Étudiante au 2^e cycle en FAD
Assistante de recherche à l'UQTR

Houria Chakir

Étudiante au 2^e cycle
Assistante de recherche à l'UQTR

COMITÉ DE SUIVI

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ)

Patrick Hould

Coordonnateur
Bureau de la mise en œuvre du plan d'action numérique
Ministère de l'Éducation du Québec

Annick Parisé

Spécialiste en développement pédagognumérique à la
Direction des ressources didactiques et pédagognumériques
Ministère de l'Éducation du Québec

COLLABORATION

Mathieu Houle

Infographiste
Diplômé au programme court de 2^e cycle en FAD

Sophie Breton-Tran

Diplômée au programme court de 2^e cycle en FAD

Crédits photo : Unsplash.com

Québec 

Toute reproduction de la présente recherche, en tout ou en partie, doit être autorisée par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ)

Note : Dans ce document, l'emploi du masculin pour désigner des personnes n'a d'autres fins que celle d'alléger le texte et d'en faciliter la lecture. Le genre masculin est utilisé dans le présent rapport comme genre neutre.

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier l'équipe de recherche pour la rigueur et l'excellence du travail accompli. La réalisation du présent rapport n'aurait pas été possible sans la participation des centres de services scolaires de Marie-Victorin et de Montréal. En outre, nous souhaitons remercier tous les enseignants et les conseillers pédagogiques qui ont généreusement consenti à partager leur expérience et leur connaissance professionnelles. Nos remerciements sont également adressés au comité de suivi du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) pour sa collaboration et son accompagnement du début à la fin de ce projet. Enfin, nous remercions le ministère pour le soutien financier qui a rendu possible la réalisation de ce projet de recherche et sa diffusion.

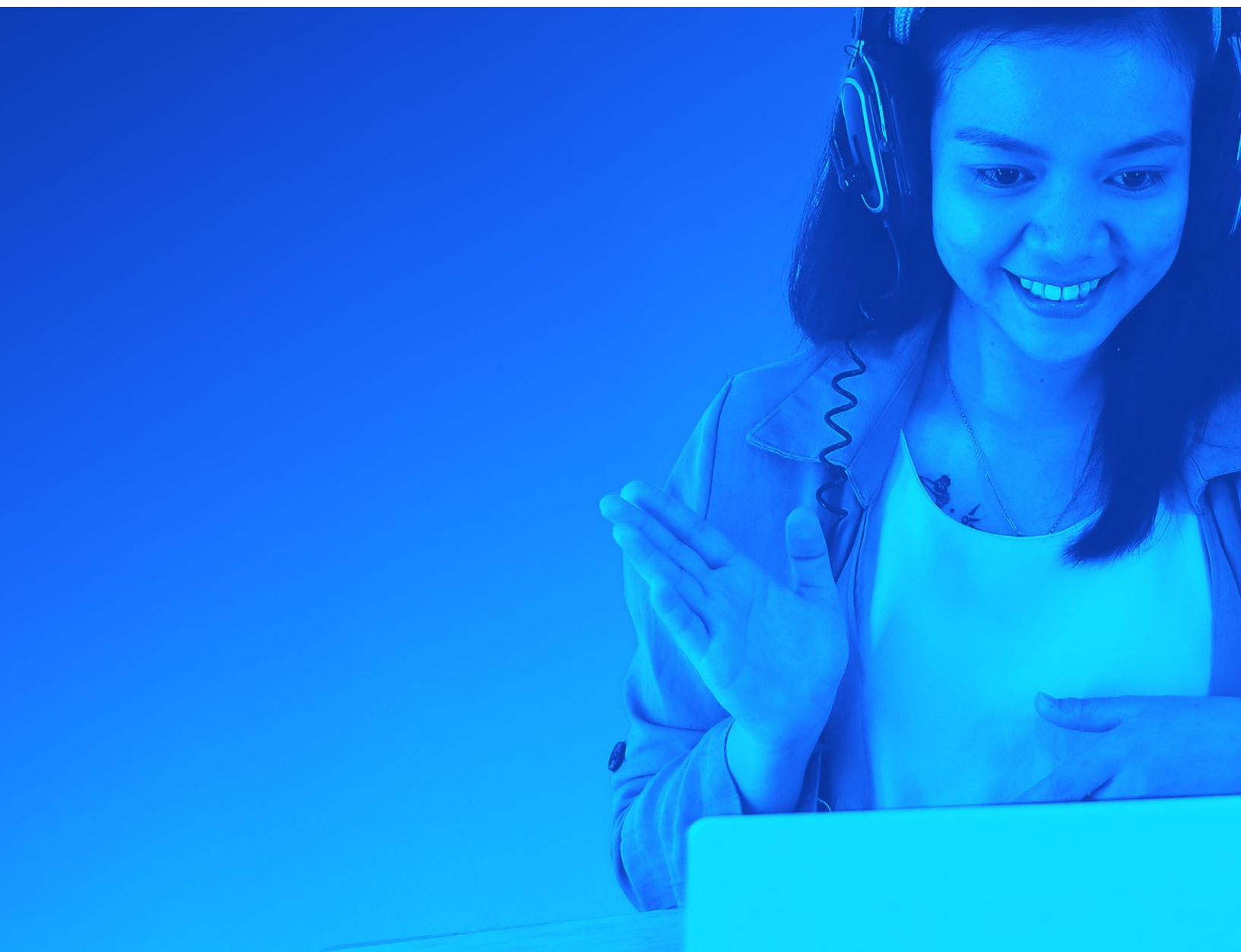


TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX	III
LISTES DES FIGURES	III
PRÉAMBULE	IV
INTRODUCTION	1
1. CONTEXTE ET MANDAT	1
2. PROBLÉMATIQUE ET OBJECTIFS DE LA RECHERCHE	2
3. CADRE DE RÉFÉRENCE	3
3.1 Action : une formation	3
3.1.1 Formation autoportante sur la comodalité	3
3.1.2 Communauté de pratique	4
3.2 Construire la problématique de recherche : faire rupture	5
3.2.1 Construction de la problématique	5
3.2.2 Défis de l'enseignement comodal	5
3.2.2.1 Mobiliser le numérique	6
3.2.2.2 Planification et situations d'apprentissage	6
3.2.2.3 Gestion de groupes	6
3.2.2.4 Activités d'évaluation	7
3.3 Construire un cadre conceptuel et un dispositif méthodologique	7
3.3.1 Soutien de l'apprentissage de l'enseignement comodal	9
3.3.1.1 Rôle de la communauté de pratique portant sur la comodalité	9
3.3.1.2 Apport des réseaux professionnels	9
3.3.1.3 Accessibilité aux ressources technologiques et numériques	10
3.3.1.4 Accessibilité aux ressources humaines	10
3.3.2 Conditions favorables au changement de pratique	11
3.3.2.1 Conditions institutionnelles	11
3.3.2.2 Conditions d'apprentissage	12
3.3.3 Passage de la formation à la pratique	12
3.3.3.1 Posture professionnelle	13
3.3.3.2 Lien relationnel	14
3.3.4 Cadre conceptuel	14
3.3.5 Communication : rejoindre la pratique	18
3.4 Limites de la recherche-action-formation	19

4. MÉTHODOLOGIE	20
4.1 Participants à la recherche	20
4.2 Outils de collectes de données et analyse de données	21
4.3 Considérations éthiques et confidentialité	22
5. RÉSULTATS DE LA RECHERCHE	23
5.1 Composantes des pratiques en comodalité	23
5.2 Les 13 pratiques émergentes à privilégier en comodalité	25
5.3 Pratiques émergentes à privilégier en comodalité	32
CONCLUSION	33
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	34
ANNEXE A : EXTRAIT DU RAPPORT DE RECHERCHE-ACTION-FORMATION PRÉPARÉ POUR LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) — PHASE I	36
ANNEXE B : DESCRIPTION DES THÈMES RETENUS POUR L'ANALYSE THÉMATIQUE DES DONNÉES	39
ANNEXE C : CONTENU DES MODULES DE L'AUTOFORMATION	42
ANNEXE D : TAXONOMIES	52
ANNEXE E : L'ALIGNEMENT CONSTRUCTIF AVEC LA TAXONOMIE DE BLOOM (EN FORMATION À DISTANCE)	54
ANNEXE F : FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT	56
ANNEXE G : CERTIFICATION ÉTHIQUE	60

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Calendrier des communautés de pratique (CoP)	5
Tableau 2	Outils de collecte de données	21
Tableau 3	Mobiliser le numérique	25
Tableau 4	Gestion de groupes	26
Tableau 5	Planification et situations d'apprentissage.	28
Tableau 6	Activités d'évaluation	30
Tableau 7	S'ancrer : l'humain au cœur de la pratique pédagonumérique.	31

LISTE DES FIGURES

Figure 1	Modèle de cohérence pédagonumérique en formation à distance (FAD).	8
Figure 2	Triangle pédagogique de Houssaye	15
Figure 3	Tétraèdre de Faerber	15
Figure 4	Triangle pédagonumérique de la formation à distance (FAD).	16
Figure 5	Cadre conceptuel de l'apprentissage de l'enseignement comodal	17
Figure 6	Postes occupés par les participants.	20
Figure 7	Années d'expérience en enseignement	21
Figure 8	Années d'expérience en soutien pédagogique et technopédagogique	21
Figure 9	Les cinq composantes des pratiques en comodalité	23
Figure 10	Pratiques émergentes à privilégier en comodalité	32

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CoP	Communautés de pratique
CP	Conseillers pédagogiques
CS	Commission scolaire
CSS	Centre de services scolaire
CUA	Conception universelle de l'apprentissage
ENA	Environnement numérique d'apprentissage
FAD	Formation à distance
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
PAN	Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur
RAF	Recherche-action-formation
TNI	Tableau numérique interactif
UQTR	Université du Québec à Trois-Rivières

PRÉAMBULE

Entamé pendant la pandémie, le présent projet de recherche est déployé dans le cadre du Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur (PAN) (Gouvernement du Québec, 2018). Intitulé « Les pratiques émergentes à privilégier en contexte d'enseignement comodal », il a pour but d'amorcer la réflexion sur les manières d'optimiser l'exploitation du numérique du point de vue de l'enseignement et de l'apprentissage.

Mené par la professeure France Lafleur du Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) à la demande du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), le projet se déploie en deux phases. La phase I de la recherche-action-formation (RAF) a eu lieu au printemps 2021. Son objectif était d'abord de documenter la conception, par les enseignants et les conseillers pédagogiques, de l'apprentissage en formation à distance dans un contexte comodal. Le passage de la formation à la comodalité à sa mise en pratique par les mêmes participants à la recherche était également l'objet de cette première étape du projet.

Dans cette optique, l'équipe de recherche a mené une recherche qualitative auprès d'un groupe de sept centres de services scolaires (CSS) et d'une commission scolaire (CS). Cette démarche a permis de démontrer que :

- 1) l'enseignement comodal requiert une maîtrise adéquate des outils numériques permettant de concrétiser un plan pédagogique ;
- 2) les enseignants, pendant un cours à distance, ont à cœur de déployer une gestion de l'espace pédagog numérique adéquate, de créer un lien relationnel significatif avec l'élève et de susciter un engagement de sa part, en plus de favoriser les interactions.

La phase I de l'étude a également souligné l'importance qu'accordent les enseignants et les conseillers pédagogiques à l'accompagnement qui leur est proposé lors du passage de l'enseignement en présence à la formation à distance et à l'enseignement comodal. Le développement des compétences leur permet d'assurer la cohérence pédagog numérique de leurs interventions.

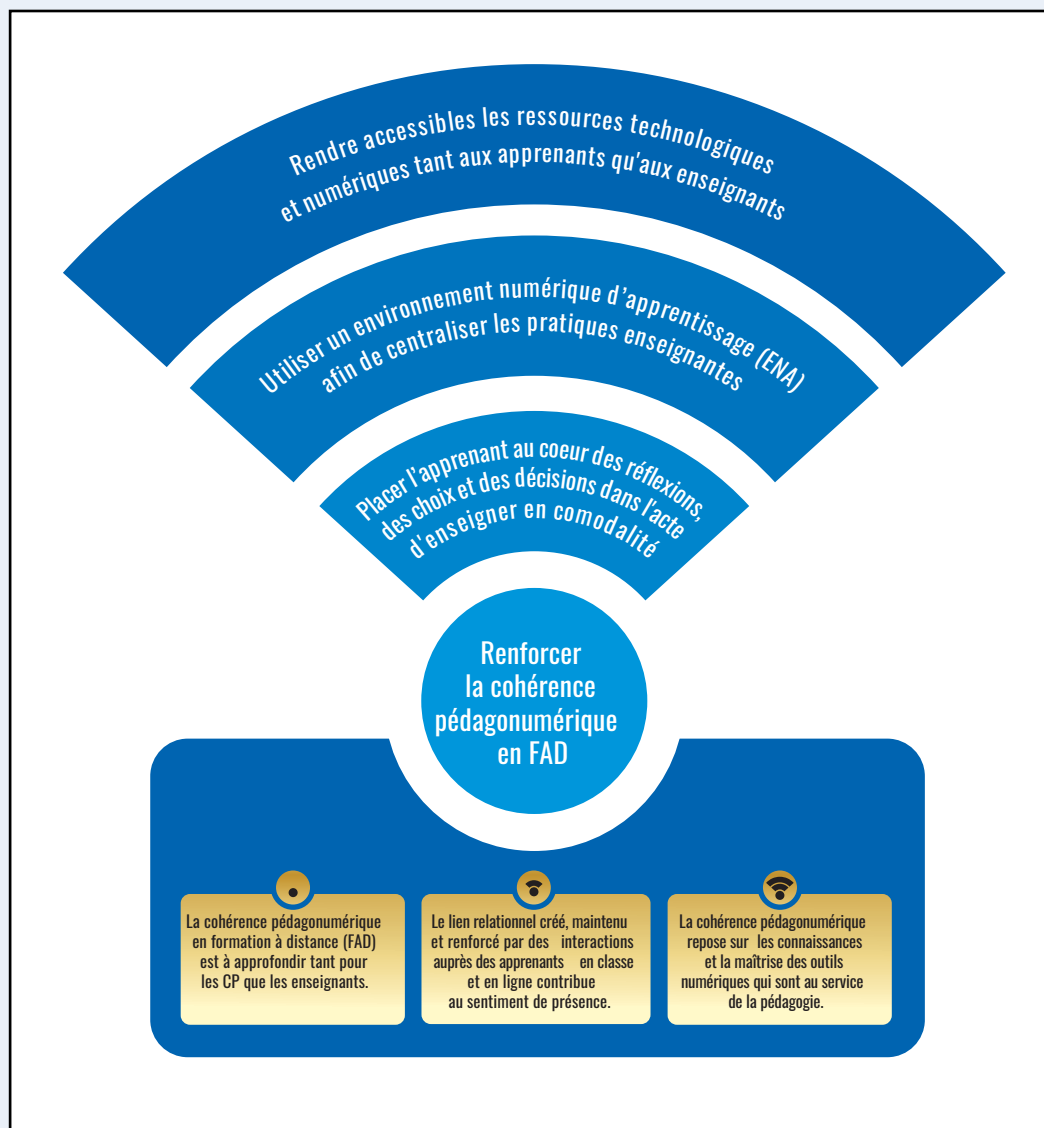
Au regard de cette recherche-action-formation (RAF), 19 pratiques émergentes en comodalité ont été identifiées. Ces pratiques ont pour terreau trois points saillants des résultats de la recherche de la phase I :

- 1) La cohérence pédagog numérique en FAD est la pierre angulaire de la formation à distance comme de l'enseignement comodal. La nature même de cette cohérence est ses différentes représentations dans la pratique demeurent à approfondir pour les enseignants comme pour les conseillers pédagogiques puisqu'il s'agit d'un concept nouveau pouvant s'incarner dans une myriade de réalités.
- 2) L'importance du sentiment de présence, soit la création, le maintien et l'enrichissement du lien relationnel avec les apprenants a été relevé. C'est ainsi, à la lumière de la place centrale de ce lien et des nombreuses interactions qu'il requiert que les réflexions, les choix et les décisions des enseignants et des conseillers devraient se faire.
- 3) L'usage optimal du numérique en enseignement, incluant les environnements numériques d'apprentissage (ENA), est rendu possible par la connaissance et la maîtrise adéquate de la cohérence pédagog numérique et de ses outils.
- 4) L'usage optimal de la cohérence pédagog numérique est rendu possible par la connaissance et la maîtrise adéquate de l'environnement numérique d'apprentissage (ENA) et des outils numériques.



Ces éléments phares de la recherche sont présentés au moyen de la figure du Wi-Fi ci-dessous. Les ondes ainsi illustrées permettent de montrer la logique centralisatrice de la cohérence et les liens unissant les composantes

de la comodalité. Ainsi, la cohérence pédagonumérique se construit à la somme des réflexions et des décisions plutôt qu'à un processus linéaire.



À la lumière des constats de la première phase du projet, cinq thèmes clés ont été relevés comme étant centraux à une formation sur la comodalité. C'est ainsi qu'une autoformation développant ces thèmes a été créée en vue d'une utilisation pour la phase II de la recherche-action-formation (RAF). Les participants à la recherche ont été invités à réaliser cette autoformation simultanément au

projet et ont été accompagnés lors de la mise en pratique de leurs nouveaux acquis en comodalité.

Le présent rapport met l'accent sur les résultats d'analyse découlant des deux phases de la RAF et présente les pratiques émergentes à privilégier en contexte d'enseignement comodal.

INTRODUCTION

Le Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur (PAN) (Gouvernement du Québec, 2018) est guidé par la vision d'une intégration efficace et d'une exploitation optimale du numérique au service de la réussite de toutes les personnes. Le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) souhaite entamer le virage comodal en enseignement au secteur des jeunes. Pour ce faire, il retient les services de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) et en particulier de son Département des sciences de l'éducation pour accompagner les enseignants et les conseillers pédagogiques (CP) du secteur des jeunes de la province de Québec. L'accompagnement de ces derniers vise à leur permettre de développer la

compétence numérique en contexte d'enseignement comodal et plus largement de formation à distance (FAD).

Le projet se déroule dans le cadre du projet pilote — volet Prévention du MEQ et est dirigé par la professeure France Lafleur. La recherche porte sur une pratique d'enseignement dans le contexte de la formation à distance (FAD) au secteur des jeunes. Elle se déroule en deux phases. La Phase I a eu lieu entre le 28 avril et le 23 juin 2021 auprès d'un petit groupe en provenance de centres de services scolaires (CSS), et la Phase II a débuté le 30 novembre 2021 et s'est terminée le 24 février 2022.

1. CONTEXTE ET MANDAT

Le projet se déroule sous la forme d'une recherche-action-formation (RAF) qui porte sur une pratique d'enseignement dans le contexte de la FAD au secteur des jeunes. Il a pour but de développer la compétence numérique en contexte comodal et il s'inscrit dans le cadre du projet pilote du ministère de l'Éducation. Les données probantes et les connaissances coconstruites dans le cadre de cette recherche contribuent à relever les pratiques émergentes en enseignement comodal et à enrichir les différentes pratiques pédagogiques. Elles permettront à l'équipe de la RAF de formuler des recommandations en vue d'appuyer le développement de la compétence numérique des enseignants et des conseillers pédagogiques du secteur des jeunes du Québec.

L'équipe de recherche a eu le mandat d'identifier les approches et les pratiques les plus porteuses de l'enseignement en comodalité, c'est-à-dire celles qui combinent un mode en présentiel pour certains élèves et un mode à distance pour d'autres appartenant au même groupe. Le MEQ octroie ce mandat à l'UQTR pour soutenir le personnel scolaire par la création de communautés de pratique (CoP) impliquant des chercheurs et en rendant disponible un ensemble de ressources, qu'elles soient déjà existantes ou en cours d'élaboration. De plus, le MEQ désire colliger des données probantes et des connaissances issues de la recherche pour relever les pratiques émergentes à privilégier quant à l'enrichissement des différentes pratiques pédagogiques par l'enseignement comodal.



2. PROBLÉMATIQUE ET OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Dans la Phase I de la RAF, nous avons évoqué le constat selon lequel peu d'études avaient porté sur les conceptions des enseignants et des conseillers pédagogiques portant sur le développement de leurs compétences et sur leur conception de l'apprentissage de l'enseignement comodal au secteur des jeunes. Ce sont là deux éléments rarement mis en relation avec la complexité d'une situation de formation. En conséquence, une part importante du travail de recherche consiste à développer la compétence numérique des enseignants et des conseillers pédagogiques au regard de l'enseignement en comodalité (Beatty, 2019). Par ailleurs, ce travail se montre complémentaire à différents aspects du *Cadre de référence de la compétence numérique* (MEES, 2019), qui vise à établir un cadre de référence de la compétence numérique transversale à tous les ordres d'enseignement.

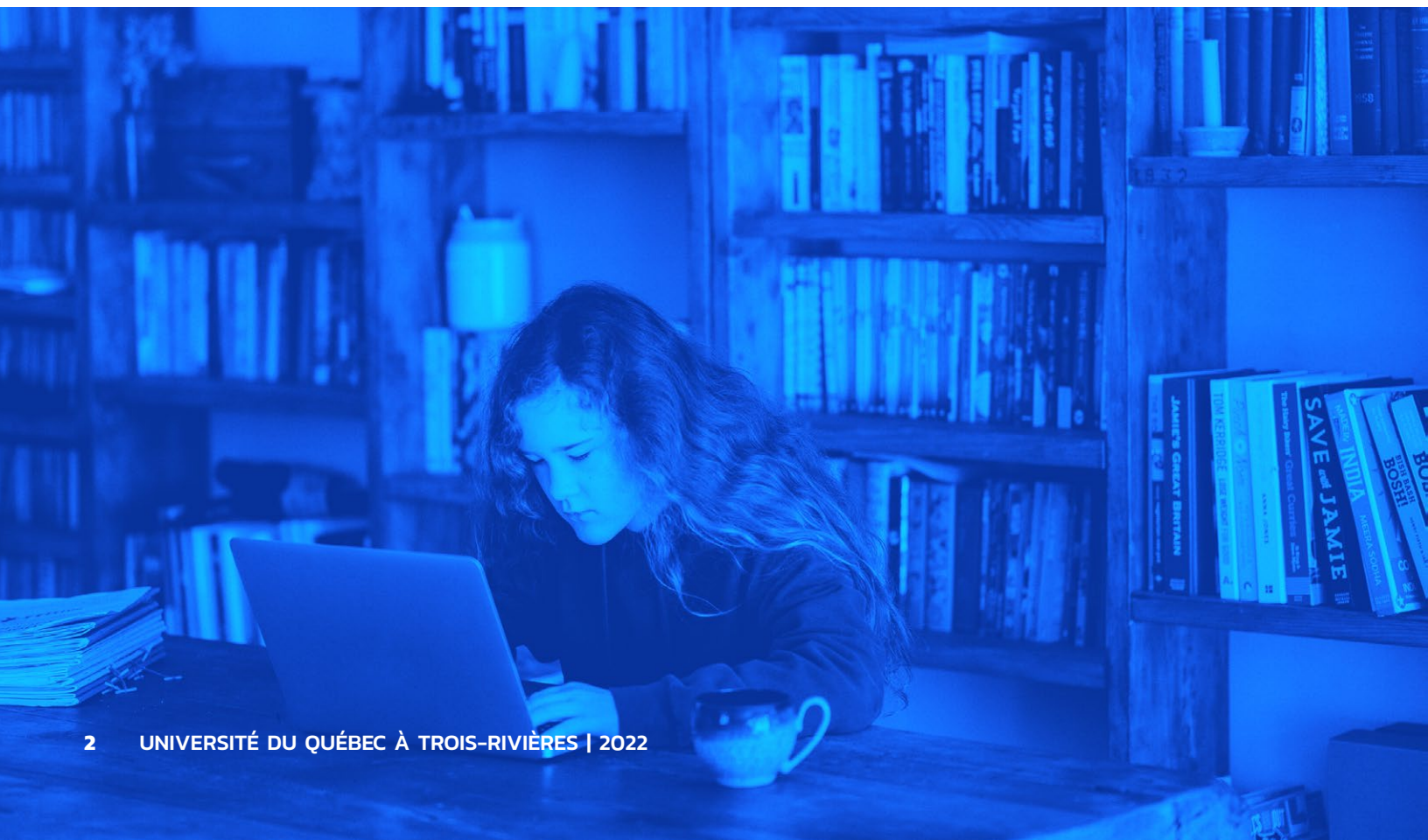
C'est ainsi qu'au terme de la Phase I de la présente RAF, nous avons mis en lumière l'importance de l'accompagnement offert aux enseignants et aux conseillers pédagogiques dans le cadre du passage à la formation à distance et de façon plus spécifique, à l'enseignement comodal. Cette visée a également pour but de développer les compétences professionnelles nécessaires à une cohérence pédagonumérique en FAD (voir figure 1, p 8).

Cette recherche-action-formation se centre donc sur la conception de l'apprentissage et du développement des compétences professionnelles de l'enseignement comodal, particulièrement au secteur des jeunes. Les participants de la recherche proviennent des CSS Marie-Victorin et de Montréal. Ainsi, cette RAF contribue au développement de la compétence numérique des enseignants et des conseillers pédagogiques au regard de l'enseignement comodal.

Deux objectifs principaux guident la recherche :

1. réaliser une RAF sur l'enrichissement des différentes pratiques pédagogiques par la FAD dans les établissements qui participent au projet pilote — volet Prévention;
2. à partir de ces résultats, continuer cette RAF sur l'expérimentation provinciale pour en recueillir des données scientifiques et probantes sur les pratiques émergentes à privilégier en enseignement comodal.

L'objectif spécifique est d'identifier, dans la Phase I du projet, les pratiques émergentes en contexte d'enseignement comodal pour ensuite les mettre en application dans la Phase II.



3. CADRE DE RÉFÉRENCE

Nous avons opté pour les quatre étapes de la recherche-action-formation proposée par Charlier (2005) qui se déclinent comme suit : 1) action; 2) construction de la problématique de recherche : faire rupture; 3) construction d'un cadre conceptuel et d'un dispositif méthodologique; 4) communication : rejoindre la pratique. Ce cadre de référence offre d'abord la possibilité de construire, en amont, le cadre conceptuel de la conception de l'apprentissage de l'enseignement comodal puisqu'il se construit au fil des rencontres avec les participants à la recherche. Ensuite, ce cadre conceptuel nous oriente afin que les pratiques émergentes à privilégier en contexte d'enseignement comodal en soient extraites.

Dans cette section, nous présentons la mise en place de la RAF à travers les quatre étapes ayant servi à la construction du cadre conceptuel de la conception de l'apprentissage de l'enseignement comodal.

3.1. Action : une formation

La recherche porte sur une pratique de formation d'enseignants et de conseillers pédagogiques dans le contexte de la FAD en comodalité au secteur des jeunes. Elle se déroule en deux phases, comme cela est mentionné précédemment : la Phase I s'est terminée le 23 juin 2021, et la Phase II a débuté le 30 novembre 2021 et s'est terminée le 24 février 2022.

Au terme de la Phase I, 19 constats généraux ont été relevés. Cependant, il est difficile d'inclure tous ces constats et de les traiter sans tenir compte de leurs particularités et des différents éléments qu'ils abordent. Il est donc nécessaire de les distinguer et de les lier à des référentiels clés du public cible qui est constitué majoritairement des enseignants au secondaire du Québec. Pour ce faire, nous avons élaboré une matrice à double entrée : l'axe vertical intègre les 13 compétences professionnelles des enseignants au Québec (MEQ, 2020) et l'axe horizontal contient les 12 dimensions de la compétence numérique (MEES, 2019). Ensuite, un croisement entre les dimensions, les compétences ainsi que les 19 constats de la RAF ont eu lieu. C'est ainsi que les résultats de l'analyse de la matrice ont guidé le développement des contenus d'une formation autoportante sur l'enseignement comodal¹. Au total, six thèmes ont été identifiés et érigés en modules de formation : 1) comodalité; 2) mobiliser le numérique; 3) planification; 4) situations d'apprentissage; 5) gestion de groupes; 6) évaluation.

Du reste, la Phase II de la RAF offre un accompagnement en donnant accès à cette formation autoportante aux enseignants et aux conseillers pédagogiques du Québec. Elle a pour objectifs d'amener les enseignants et les conseillers pédagogiques à :

- s'initier aux modalités d'hybridité dans la formation à distance (FAD), et particulièrement celles de l'enseignement comodal;
- se familiariser avec les différentes stratégies pédagogiques favorisant la réussite éducative dans un contexte d'enseignement et d'apprentissage en comodalité.

Le présent rapport met donc l'accent sur les résultats découlant de l'atteinte de ces objectifs et des buts qui en découlent quant aux deux phases. Les sections suivantes portent sur la formation autoportante sur la comodalité, la communauté de pratique, la construction de la problématique et du cadre conceptuel de l'apprentissage de l'enseignement comodal, et, se termine, par la schématisation du cadre conceptuel et des limites de la RAF.

3.1.1 Formation autoportante sur la comodalité

À priori, il y a lieu de préciser que la plateforme de l'autoformation s'ouvre sur une page d'accueil où l'apprenant peut accéder à une vidéo de bienvenue enregistrée par la professeure Lafleur. Ensuite, une seconde vidéo présente une introduction de l'enseignement comodal par Brian Beatty, un expert reconnu internationalement dans le domaine de la FAD. Par la suite, les participants sont invités à une visite guidée de la plateforme afin d'être orientés pour commencer leur autoformation.

Nous avons fait le choix de mettre en place une plateforme intégrant des activités interactives afin de susciter l'engagement et la motivation des participants. En effet, engagement et motivation constituent deux facteurs de succès dans la formation à distance, particulièrement auprès des adultes (Poellhuber et Michelot, 2019). Pour chaque module de l'autoformation, des mises en situation concrètes et significatives, c'est-à-dire authentiques relativement à la réalité des enseignants, ont été créées. En outre, au début de chaque module, les participants vérifient leurs connaissances préalables en réalisant un mini test. À la fin de chaque module, une évaluation de leurs apprentissages est effectuée par un test du même genre. Enfin, une table ronde composée d'experts et d'enseignants discutant et débattant de la thématique concluait chaque module.

¹ LES PRATIQUES ÉMERGENTES À PRIVILÉGIER EN CONTEXTE D'ENSEIGNEMENT COMODAL

Rapport de recherche-action-formation préparé pour le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) – Phase I

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/PAN_Pratiques-emergentes-contextecomodal.pdf

L'autoformation contient six modules. Nous avons choisi de faire du module concernant la comodalité le seul module qui soit obligatoire, voire préalable, pour accéder aux modules suivants. Pour la clarté, l'efficacité et la portée de la formation, il nous a semblé important de proposer une base de connaissances adéquate et commune aux participants entamant les activités de l'autoformation. Une fois ce premier module achevé, les participants sont libres de naviguer à travers les autres modules selon leurs besoins. Dans cette optique, l'autoformation offre trois profils d'apprenants variés. Dans le but d'offrir une formation répondant aux besoins des profils d'apprenants variés, trois niveaux de contenus ont été pensés, chacun correspondant à un type d'apprenant de la comodalité : le curieux, l'audacieux et le cascadeur. Ainsi, des participants présentant des niveaux de développement de leur compétence numérique différents suivront l'autoformation en travaillant des contenus adaptés à leurs exigences spécifiques.

Pour ce qui est des contenus spécifiques à chaque module, notons qu'essentiellement, dans le module «Mobiliser le numérique», les participants se forment à l'utilisation des fonctionnalités d'un environnement numérique d'apprentissage (ENA) et à l'importance du soutien technique. Ils y sont aussi initiés aux technologies immersives. Ensuite, le module «Planification» aide au développement de l'organisation de situations d'enseignement et d'apprentissage selon un programme cohérent. De son côté, le module «Situations d'apprentissage» offre des outils pour la mise en œuvre de situations d'enseignement et d'apprentissage. Quant au module «Gestion de groupes», il permet d'avoir une vue d'ensemble des éléments à considérer pour une gestion efficace du groupe-classe dans un contexte comodal. Enfin, le module «Évaluation» permet de concevoir des moyens d'apprécier et d'évaluer les apprentissages qui sont adaptés au contexte de la comodalité.

Il est également pertinent de souligner que les participants peuvent obtenir une attestation de participation s'ils complètent et réussissent l'entièreté des activités de chacun des modules. À l'annexe C, un tableau présente le contenu détaillé des modules de l'autoformation.

Pour terminer, l'onglet Wiki-FAD (Lafleur, 2021) propose une encyclopédie virtuelle collaborative où sont rassemblés une multitude d'outils numériques pour enseigner ou former à distance. Elle vient compléter et bonifier l'autoformation en offrant un tremplin aux apprenants souhaitant aller plus loin et poursuivre leur exploration au-delà de l'autoformation. Dans ce contexte, lorsqu'un enseignant ou un conseiller pédagogique se rapporte à cette encyclopédie, il est impératif de sensibiliser ses élèves à l'importance de la protection du droit sur le Web (droit d'auteur, mais aussi vie privée, etc.) tandis qu'ils utilisent les outils numériques que contient celle-ci. Cette sensibilisation fait notamment

écho à la 1^{re} dimension («Agir en citoyen éthique à l'ère du numérique») du *Cadre de référence de la compétence numérique* du MEES (2019).

3.1.2 Communauté de pratique

Conjointement à cette autoformation², un soutien pédagogique prenant la forme d'une communauté de pratique (CoP) est offert aux participants afin de leur permettre d'échanger au sujet de leurs apprentissages et de leurs expérimentations liées aux contenus de l'autoformation.

L'implication des participants consistait à partager leurs pratiques à la lumière d'observations formulées par France Lafleur et ses assistants de recherche à travers :

- la participation assidue à cinq séances de CoP³ par webconférence Zoom, tous les jeudis, du 13 janvier au 10 février 2022, de 16 h à 17 h;
- la participation volontaire à un entretien collectif³ par webconférence Zoom pour discuter des résultats de recherche, le jeudi 24 février 2022, de 16 h à 17 h;
- la participation volontaire à des entretiens individuels³ (en amont et en aval de la CoP) d'environ 30 minutes.

En considérant les contenus des six modules de formation, les participants étaient encouragés à réaliser les activités du module dont il a été question pendant la CoP :

- le test de connaissances préalables;
- l'ensemble des activités;
- le test des apprentissages.

Le tableau 1 (p. 5) présente le calendrier des communautés de pratique (CoP) qui a été remis aux participants de la recherche avant la première CoP.

² www.uqtr.ca/comodal

³ Les participants étaient tenus d'accepter l'enregistrement de ces séances à des fins de recherche.

TABLEAU 1 : Calendrier des communautés de pratique (CoP)

Dates séances Zoom	Avant la CoP Activités des modules à compléter
13 janvier 2022	Remplir le questionnaire « Profil des participants » Module 0 — Comodalité Module 1 — Mobiliser le numérique
20 janvier 2022	Module 2 — Planification
27 janvier 2022	Module 3 — Situations d'apprentissage
3 février 2022	Module 4 — Gestion de groupes
10 février 2022	Module 5 — Évaluation
24 février 2022	Entretien collectif avec les participants volontaires pour délibérer sur les résultats de recherche

3.2. Construire la problématique de recherche : faire rupture

La deuxième étape de la RAF consistant à faire émerger la problématique a effectivement permis de faire ressortir plusieurs questionnements et défis rencontrés par les participants. Les sections suivantes exposent la construction de la problématique coconstruite avec les participants de la recherche.

3.2.1 Construction de la problématique

La formation autoportante et l'accompagnement offerts pendant les CoP permettent ainsi de centrer la recherche sur la conception de l'apprentissage et du développement des compétences professionnelles de l'enseignement comodal. En effet, ces conceptions sont en interaction avec le contexte de la CoP ainsi que la situation d'apprentissage de l'enseignement et de la conseillanc pédagogique. Il peuvent ainsi expérimenter cette modalité d'enseignement. En contrepartie, il y a lieu de préciser que c'est le contexte pandémique des années scolaires 2020-2021 et 2021-2022 qui a mené, pour certains participants, à la pratique obligée de l'enseignement en contexte comodal. À l'inverse, d'autres participants ont eu peu ou pas l'occasion d'expérimenter en temps réel leurs apprentissages de l'enseignement en contexte comodal. Face à ces questions, l'étude des conceptions des enseignants et des conseillers pédagogiques à propos de leurs apprentissages dans un contexte de communauté de pratique a été retenue comme objet de recherche : comment, dans un contexte comodal, est-il possible de soutenir un apprentissage qui mène à un changement de pratique d'enseignement ou de conseillanc ?

Malgré ce contexte, la construction de la problématique de la conception de l'apprentissage des participants à la

recherche a pu avoir lieu et a commencé avant la première CoP. Des entretiens semi-dirigés d'une durée moyenne de 40 minutes ont été réalisés avec six volontaires. C'est ainsi que les questionnements ont amorcé la construction de la problématique de l'enseignement comodal :

1. Comment appréhendez-vous l'enseignement ou la conseillanc en formation à distance (FAD) dans un contexte comodal ?
2. Comment vivez-vous l'articulation entre la formation et la pratique dans l'intégration de vos compétences numériques ?
3. Dans un contexte de formation à distance (FAD), spécifiquement en enseignement comodal, que signifie apprendre selon vous ?
4. Comment et dans quelles conditions intégrez-vous l'idée de changement de pratique dans votre conception de votre apprentissage de l'enseignement comodal ?
5. Comment, dans un contexte comodal, est-il possible de soutenir un apprentissage qui mène à un changement de pratique ?

3.2.2 Défis de l'enseignement comodal

Un changement de pratique vers l'enseignement comodal représente plusieurs défis. D'emblée, plusieurs participants s'entendent sur le fait que l'acceptabilité d'enseigner en contexte comodal engendre du stress. Ce propos va dans le sens de Kumps, Dragone, Housni, De Lièvre et Temperman, G. (2019). En effet, à la suite d'une analyse de cas d'accompagnement d'enseignants dans leur intégration du numérique en contexte scolaire, ces chercheurs avaient identifié l'anxiété comme frein relié à l'intégration du numérique dans la pratique enseignante.

Plusieurs participants précisent avoir redouté une diminution de l'efficacité des apprentissages pour les élèves en comodal. Des CP rapportent que les enseignants doivent être convaincus des bénéfices et de la valeur ajoutée de la comodalité dans leur pratique enseignante ainsi que pour les élèves. La démonstration du bienfondé de la comodalité ou de ces effets positifs (par l'intermédiaire des CP notamment) pourrait être un facteur de motivation positif auprès des enseignants. Cette démonstration pourrait alors entraîner un changement de pratique, et, par le fait même, déconstruire des préjugés défavorables à l'enseignement comodal que certains enseignants entretiennent. D'autre part, le fait que des enseignants estiment devoir ajuster l'entièreté de leur planification de cours, afin d'inclure autant les élèves en ligne que ceux en classe, leur semble une surcharge de travail. C'est pourquoi, Gobeil-Proulx (2019) soutient que

[p]armi les responsabilités et contraintes principales à considérer pour l'enseignant, nous observons la production d'une planification pédagogique cohérente et équivalente dans les deux modes d'enseignement, et des ajustements incrémentaux dans le rythme et les stratégies d'enseignement en classe afin de considérer l'ensemble des étudiants, peu importe le mode d'enseignement choisi. (p. 57)

Ainsi, malgré la perception de certains enseignants selon laquelle l'enseignement comodal représente un défi important, nous portons un second regard sur la mobilisation du numérique et la planification en comodalité.

3.2.2.1 Mobiliser le numérique

L'enseignement comodal passe par la mobilisation du numérique. Il y a consensus sur le fait qu'il est primordial de prendre le temps nécessaire afin de se familiariser et de s'appropriier la connaissance et la maîtrise des fonctionnalités d'un environnement numérique d'apprentissage (ENA), de l'équipement technologique et des outils numériques adéquats. Plusieurs participants affirment manquer de temps pour cette appropriation, ce qui engendre une lacune dans leur maîtrise des outils numériques. Pour certains, cela vient entraver leur progression ou les déstabiliser dans leurs pratiques enseignantes. S'ajoutent à ce contexte d'enseignement des préoccupations causées par les pannes de systèmes et tout autre problème informatique venant aussi faire perdre du temps aux élèves et aux enseignants.

De surcroît, des CP mentionnent observer la manifestation chez certains enseignants d'un faible désir d'apprendre ou d'une réticence au changement des pratiques enseignantes. Bien que ces enseignants suivent les formations offertes par les CP, ceux-ci remarquent qu'ils ne mettent pas en pratique les nouveaux apprentissages. Aux dires de CP, il serait alors plus difficile de rejoindre de tels enseignants.

3.2.2.2 Planification et situations d'apprentissage

Plusieurs participants de la recherche mentionnent une charge supplémentaire de travail sur le plan de la préparation et de la planification que commande un cours en contexte d'enseignement comodal. Cette charge concerne, entre autres, le choix des stratégies pédagogiques innovantes en comodal.

Les participants soulignent un degré variable d'engagement des élèves dans leurs apprentissages. Afin de s'assurer de capter l'intérêt de ces derniers, les participants accordent une importance accrue au choix des activités et consultent les élèves, leur proposent justement des choix d'activités afin d'optimiser l'engagement et la motivation. Ils s'entendent toutefois pour dire qu'un certain niveau d'autonomie est nécessaire chez l'élève lorsqu'ils ont recours à la comodalité.

De surcroît, les participants ont souligné qu'il est difficile d'enseigner en comodalité dans un contexte de situation d'apprentissage pratique. Ainsi, une activité en laboratoire de science et technologie ou une formation professionnelle peuvent présenter des défis particuliers au regard de la dimension relative à la manipulation physique de certains objets qu'ils requièrent par exemple. Dans une perspective d'expérimentation impliquant les sens, le matériel spécialisé n'est pas accessible à la maison pour certains élèves. Conséquemment, l'enseignant se voit limité dans les choix d'outils numériques pour la réalisation de ces activités pratiques puisqu'il a une connaissance limitée du potentiel des nouvelles technologies numériques (outils et applications Web) et virtuelles (réalité augmentée, réalité virtuelle). Ils se questionnent également quant à la possibilité d'appliquer la différenciation pédagogique en comodalité.

Pour toutes ces raisons, les participants rappellent la difficulté de maintenir une constance dans une planification visant la cohérence pédagogonumérique en FAD.

3.2.2.3 Gestion de groupes

Un défi important est de créer un lien relationnel en contexte d'enseignement comodal puisqu'il y a une diminution de la proximité physique avec l'élève, voire du contact humain. Le contact avec l'élève en ligne s'avérerait « différent » et se vivrait « différemment ». En contrepartie, des enseignants rapportent que l'enseignement en ligne a permis d'offrir une plus grande accessibilité à l'enseignant pour les élèves. En effet, la rapidité avec laquelle la vidéoconférence peut être utilisée offre un environnement sécuritaire permettant d'avoir des conversations en toute intimité. Dans ces conditions, des enseignants mentionnent avoir reçu beaucoup de confidences d'élèves, contrairement au contexte d'enseignement antérieur uniquement en présentiel. En d'autres termes, l'environnement numérique d'apprentissage (l'ENA) favoriserait et faciliterait les interactions avec l'enseignant qui se trouverait à offrir davantage de disponibilités que lorsqu'il était uniquement en présentiel. Dans cette recherche, tel que

le décrivent Cope et Kalantziz (2010) cités par Parr (2019), «[l']environnement numérique d'apprentissage (ENA) se compose de l'ensemble des applications et des logiciels soutenant les activités d'enseignement, de formation et d'apprentissage » (p. 96). Ces environnements sont des plateformes et des interfaces d'apprentissage offrant une meilleure gestion de cours, permettant d'échanger et de répertorier des données, des ressources et des informations entre l'enseignant, les élèves et tout autre professionnel impliqués dans l'encadrement de ces derniers (Parr, 2019).

Les participants sont préoccupés quant au fait de créer des interactions entre les élèves en ligne et ceux en classe. De plus, le maintien du contact visuel avec les élèves en ligne, surtout lors des déplacements en classe et de l'ouverture de la caméra, est relevé comme étant un souci pour l'enseignant puisqu'il perd de vue l'ensemble du groupe à ce moment. Ainsi, les participants relèvent une gestion des deux groupes en simultanée, en ligne et en classe, plus difficile. Ils soulèvent également l'idée que les élèves en ligne, contrairement à ceux en classe, ratent une partie des explications et des consignes additionnelles fournies en fonction des questions posées par les étudiants en classe. Ceci résulte des contraintes variables des contextes de comodalité souvent liés à des freins technologiques. De plus, il serait plus difficile de suivre ce que font les élèves à distance et leur état d'avancement des travaux proposés. Par conséquent, ils profitent moins du soutien et de l'accompagnement de l'enseignant. Dans cet ordre d'idées, des participants soulignent la difficulté supplémentaire qu'occasionne la comodalité d'assurer un suivi auprès de certains élèves à besoins particuliers.

La plupart des participants ont mentionné le problème lié au manque d'attention des élèves et de leur engagement lorsqu'ils se trouvent en contexte comodal. Pour les élèves du primaire, particulièrement, le soutien des parents à la maison serait inévitablement nécessaire étant donné leur jeune âge et le faible niveau d'autonomie qui en découle.

Par ailleurs, la gestion des caméras des élèves demeure un sujet de questionnement pour plusieurs participants. Toutefois, certains observent que lorsque le lien de confiance est bien établi entre les élèves et l'enseignant, il est plus aisé d'enseigner avec les caméras ouvertes. Également, lorsque les enseignants expliquent les raisons de leur requête, les élèves y consentiraient plus facilement en activant leur caméra. L'aspect légal, surtout en ce qui a trait au droit à l'image, soulève aussi des interrogations. De plus, des enseignants relèvent que des élèves hésitent compte tenu de leur environnement personnel; certains sont en centre jeunesse, vivent dans un milieu défavorisé, etc.

3.2.2.4 Activités d'évaluation

Aux dires de participants, le contexte de l'enseignement comodal modifierait les règles de l'évaluation, et cela compliquerait la tâche de l'enseignant. De plus, certains avancent se sentir impuissants et trouver difficiles la

gestion et la réalisation des évaluations à distance, surtout pour les élèves plus anxieux. Dans ces cas, les participants relèvent l'impossibilité d'aider ou d'accompagner l'élève de manière aussi complète qu'ils l'auraient souhaité étant donné la distance inhérente à la comodalité.

En outre, plusieurs s'entendent pour dire que les évaluations en comodal s'avèrent plus difficile pour les élèves à besoins particuliers. Pour certains, le défi découlerait d'un manque d'attention ou d'un manque de stratégies chez l'élève.

Par ailleurs, les participants mentionnent que la gestion de la tricherie change avec le comodal : quoique les considérations soient d'autant plus importantes aujourd'hui, cela a été abondamment illustré au fil des années, et des pistes d'interventions existent déjà (voir, notamment Nolla, 2021).

La grande majorité des participants appréhendent la tricherie et le plagiat comme faisant partie des considérations éthiques. De plus, certains mentionnent tout ce qui est lié à la confidentialité et au droit à l'image. D'autres lient cette notion au fait de s'assurer que l'élève ne triche pas. Nous notons également un souci de maintenir la confidentialité au sein de l'environnement numérique d'apprentissage (examens, vidéos, images, etc.). Comme solutions, certains suggèrent de choisir un ENA (p. ex. Moodle) ayant comme fonctionnalité de sécuriser la passation d'examens tandis qu'un autre mentionne qu'une bonne connaissance de tous ses élèves permet d'anticiper ou même de déceler la tricherie ou le plagiat.

3.3. Construire un cadre conceptuel et un dispositif méthodologique

Une RAF évolue au fil de la recherche puisqu'elle permet de récolter des données tout au long du processus des échanges selon une méthode qualitative (Fortin et Gagnon, 2016) et des séances de discussion avec les communautés de pratique hebdomadaires (Leclerc, 2012). À cela s'ajoutent des entretiens semi-dirigés ayant eu lieu avant la première CoP ainsi que ceux après la dernière CoP. C'est ainsi que l'analyse du discours des participants à la recherche enrichit la constitution du cadre conceptuel. De cette façon, les analyses sont en constante progression tout au long de la démarche de la RAF, les modifications sont donc constantes.

Dans cette optique, rappelons que la construction de ce cadre conceptuel a débuté lors de la Phase I de la présente RAF. Le point de départ initialement choisi a été de baser la recherche sur la définition de la comodalité énoncée par Beatty (2019), ce qu'il appelle *Hyflex*. Selon cette définition, la comodalité consiste en une activité de formation combinant, en simultanée, les modes en présentiel et à distance. Le choix de la modalité à chaque séance est déterminé par l'apprenant selon ce qui lui convient. Précisons toutefois que, dans le cadre du projet pilote – volet Prévention, le choix de la modalité ne revenait pas

à l'apprenant puisque c'est l'enseignant qui déterminait les conditions du projet. Dans ces circonstances, nous avons mis en place les bases du cadre conceptuel de la conception de l'apprentissage de l'enseignement en contexte comodal. C'est à partir de ces conditions qu'au fil de la démarche, nous avons recueilli des données issues des propos des participants témoignant d'une possible modification de leur conception de l'apprentissage de l'enseignement en comodalité afin d'en extraire les pratiques émergentes à privilégier.

Au terme de la Phase I, les résultats ont révélé l'importance de la cohérence pédagonumérique (CPN) en FAD. En effet, cette cohérence est à approfondir autant pour les enseignants que pour les conseillers pédagogiques en contexte d'enseignement comodal. Elle favorise une pédagogie soutenue par les outils numériques en arrimant les cibles d'apprentissage aux modalités de la FAD, aux stratégies d'enseignement et aux activités d'évaluation. Alors que récemment, Michelot et Gauthier (2021) se sont intéressés à l'alignement pédagogique et Lison (2018), à l'alignement technopédagogique, Lebrun (2015) soulignait déjà l'importance du principe de cohérence et le qualifiait

d'approche systémique. La cohérence pédagonumérique propose ainsi l'utilisation optimale des fonctionnalités de l'ENA, la sélection judicieuse d'actions pédagogiques et une meilleure cohésion entre elles, tout en plaçant l'apprenant au cœur de l'espace pédagonumérique. La CPN en formation à distance (FAD) repose également sur l'accessibilité aux ressources technologiques, pédagonumériques, humaines et financières. D'ailleurs, Lebrun (2011; 2015) souligne la nécessité de réfléchir à l'intégration des technologies afin d'assurer une cohérence entre les objectifs, les outils et les méthodes qui requièrent des dispositifs d'enseignement centrés sur l'apprentissage des élèves pour obtenir un impact positif de ces technologies.

C'est ainsi qu'à partir des réflexions émanant des résultats de la RAF – Phase I combinées à une recension des divers modèles de cohérence pédagogique et technopédagogique, nous en sommes venus à présenter un nouveau modèle de cohérence pédagonumérique en FAD. Ce modèle, illustré ci-dessous dans la figure 1, représente adéquatement la cohérence dans le contexte de l'enseignement comodal.

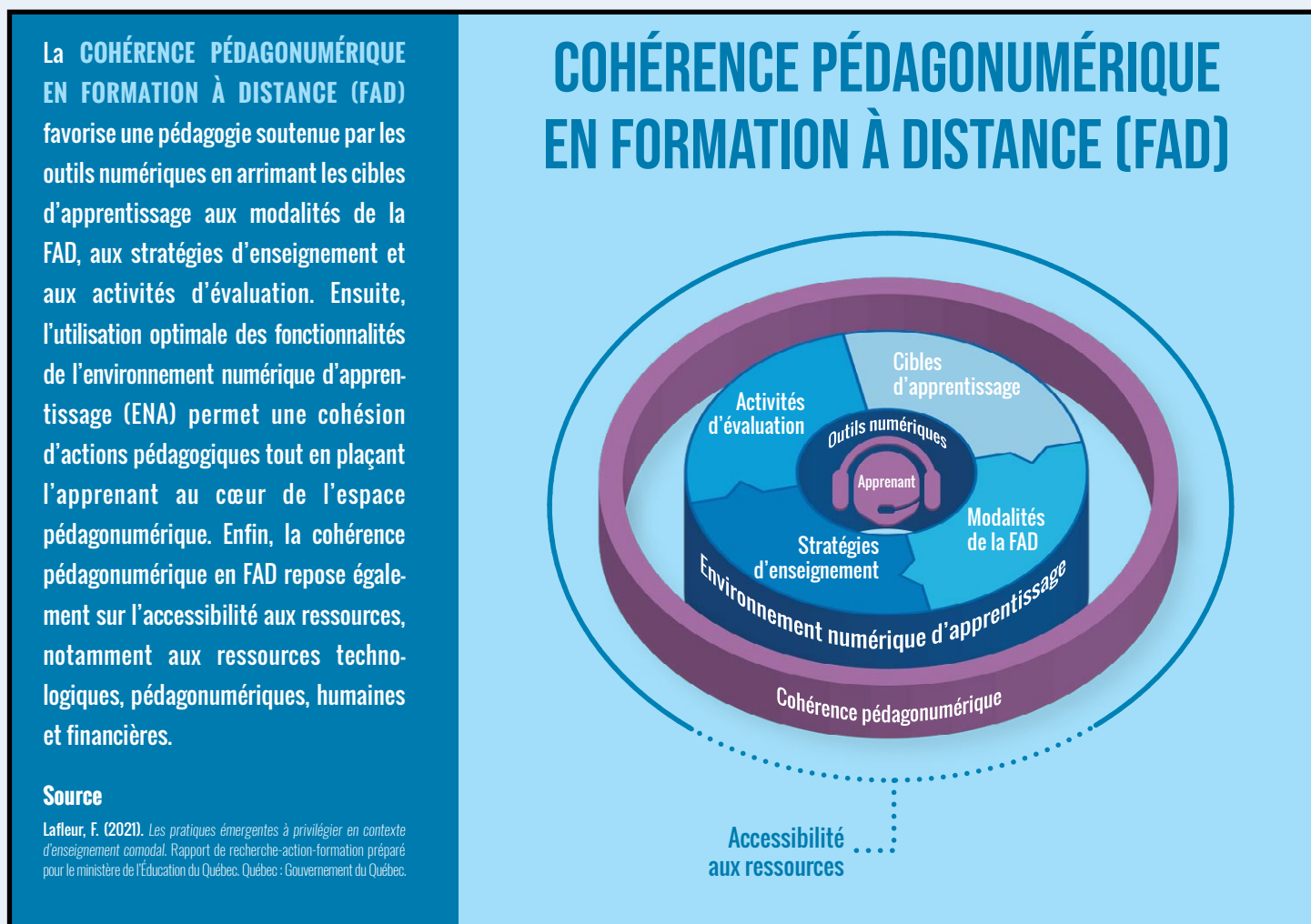


FIGURE 1 : Modèle de cohérence pédagonumérique en formation à distance (FAD)

C'est pourquoi, lors des deux premières CoP, une discussion a été entamée concernant d'abord les résultats de la Phase I, et, par la suite, le Modèle de cohérence pédagonumérique en FAD. Nous voulions nous assurer d'une compréhension commune de l'importance de la cohérence pédagonumérique en FAD dans le contexte de l'enseignement comodal. De plus, il était intéressant de pouvoir observer si le passage entre la formation et la pratique avait lieu à travers les diverses expérimentations réalisées par les participants. En effet, pour ces derniers, l'apprentissage se réalise à travers l'expérimentation des pratiques émergentes de l'enseignement comodal. Il se bonifie également par le partage des connaissances et des expérimentations avec leurs pairs ou d'autres professionnels. C'est ainsi que les participants de la recherche contribuent à la construction du cadre conceptuel de la conception de l'apprentissage de l'enseignement comodal.

3.3.1 Soutien de l'apprentissage de l'enseignement comodal

Dans le cadre de la RAF, plusieurs outils ont été mobilisés afin de soutenir l'apprentissage : en plus des CoP et des formations, diverses ressources étaient mises à disposition.

Le rôle qu'ont joué ces ressources auprès des participants est présenté dans cette section qui constitue d'ailleurs une partie du cadre conceptuel de l'apprentissage de l'enseignement comodal. D'autres se sont aussi ajoutées au fil des CoP et des entretiens semi-dirigés en amont et en aval de ces dernières.

3.3.1.1 Rôle de la communauté de pratique portant sur la comodalité

D'abord, sur le plan des CoP, l'ensemble des participants apprécie la façon dont elles sont structurées ; réflexion individuelle sur leur pratique, activités d'échange en équipe, puis activité d'échange avec l'entièreté de la CoP. Il y a consensus sur le fait que les échanges sont enrichissants : les participants y partagent des expériences, des opinions, des perceptions et des stratégies entourant leurs pratiques enseignantes en contexte comodal. Les petits groupes favoriseraient les échanges, ce qui expliquerait le fait que la partie en équipe soit appréciée puisqu'il était plus facile d'y prendre sa place et de participer.

Les participants s'entendent sur l'apport positif des échanges entre enseignants et CP. Toutefois, avoir un plus grand nombre d'enseignants, que ceux-ci soient de la même discipline ou de disciplines différentes, serait encore plus aidant. Une formule mixte, alternant entre un groupe d'enseignants de la même discipline et un autre de disciplines variées, serait un contexte de formation idéal. La présence des conseillers pédagogiques a aussi été appréciée puisqu'elle apportait une autre perspective.

De plus, plusieurs indiquent que des rencontres hebdomadaires offrent un cadre les obligeant à prendre le temps de réflexion nécessaire à ce changement de

pratique. Autrement, sans les CoP, ils n'auraient pas pris ce temps de réflexion qu'ils jugent nécessaire.

En contrepartie, l'avis est partagé quant au facteur « temps » des CoP à savoir leur fréquence et leur durée. Certains auraient aimé espacer les rencontres aux deux à trois semaines afin de mettre davantage en pratique leurs apprentissages tandis que pour d'autres, le suivi hebdomadaire convenait puisque ce cadre favorisait leur mobilisation. Néanmoins, la majorité s'entend sur la durée des CoP, tournant autour d'une heure à une heure trente, et mentionne que cette durée combinée au fait qu'elles avaient lieu en fin de journée leur convenait.

Certains seraient prêts à ce qu'il y ait un suivi avec les participants à la recherche dans les prochains mois ou dans un an afin de réaliser, par exemple, un bilan des apprentissages, des mises en application ou d'autres projets. Dans cet ordre d'idées, il a été mentionné que la mise en place d'une communauté de pratique favoriserait l'entraide au sein de l'équipe-école et du centre de services scolaire.

En somme, la mise en place de CoP comme moyen de formation s'avère pertinente pour répondre aux besoins d'enseignants et de CP désirant continuer leur apprentissage de l'enseignement en contexte comodal.

En effet, selon Charlier (2005), l'apprentissage en CoP ainsi que par la mise en application de nouvelles pratiques et actions rendrait possible l'élaboration de ce qu'il appelle les « outils de passage ». Ces derniers, composés de « ces éléments discursifs comme les relations d'expérience, les études de cas, permett[ent] de rendre explicite une expérience qui risquerait de rester tacite » (p. 268). L'apprentissage, à entrevoir comme un « processus [...] social, actif, contextualisé et essentiellement réflexif » (*Ibid.*), n'est donc pas seulement un processus individualisé d'apprentissage réflexif.

3.3.1.2 Apport des réseaux professionnels

De façon consensuelle, les participants s'entendent sur l'importance d'avoir accès à un réseau d'entraide par le partage d'expérience mutuelle (groupes d'entraide, colloques, communautés de pratique, une collaboration à l'intérieur d'un même CSS ou entre plusieurs CSS), ce qui favoriserait le développement d'un esprit de groupe, offrirait un soutien moral et augmenterait la motivation de même que le sentiment de compétence de l'enseignant.

En effet, il a été constaté par l'expérimentation que les dynamiques menant à la construction d'une communauté de pratiques, telles qu'elles ont été décrites par Wenger (1998), sont d'abord l'engagement, c'est-à-dire l'implication active dans un processus mutuel de construction de sens ; puis, l'imagination, c'est-à-dire la construction de nouvelles représentations de l'activité (ici de l'apprentissage et de l'enseignement) à partir des expériences vécues et enfin, la coordination des énergies et des activités locales de manière à s'inscrire dans un projet commun (Charlier, 2005, p. 8).

3.3.1.3 Accessibilité aux ressources technologiques et numériques

Tout d'abord, il y a lieu de préciser que du matériel technologique a été distribué par le MEQ aux centres de service scolaires : un écran, un microphone supplémentaire, une barre de visioconférence (Poly Studio X50 ou Logitech Rally Bar). Cette dernière permet aux élèves en ligne de voir l'enseignant ainsi que l'image projetée sur le tableau numérique interactif (TNI), elle permet de surcroît de « sentir » davantage ce qui se déroule en classe. Par contre, des participants rapportent ne pas avoir eu accès à ce matériel technologique, ce qui inclut l'ensemble du corps professoral de leur établissement scolaire.

L'accessibilité aux ressources technologiques et numériques serait également inégale entre les milieux favorisés et défavorisés aux dires des participants. Ils mentionnent être sensibles à cette réalité et se questionnent sur les conséquences d'un tel constat sur les apprentissages et les apprenants.

De plus, les participants sont préoccupés par le fait que les ressources technologiques et numériques ne sont pas toujours fonctionnelles et aussi faciles d'utilisation. Pour amorcer un changement de pratique, une ergonomie optimale faciliterait le soutien des enseignants et des conseillers pédagogiques à l'apprentissage de l'enseignement comodal. À l'inverse, un accès restreint aux ressources, les possibles dysfonctionnements ou un usage difficile pourraient diminuer le potentiel des fonctionnalités de ces ressources, et donc, rendre plus laborieux le contact avec les élèves en ligne et en classe. De ce fait, les participants insistent sur l'importance d'un équipement technologique fonctionnel pour optimiser l'usage des fonctionnalités, et, ainsi maintenir le contact avec les élèves en ligne et en classe : « Il y a un projet de donner des aides technos pour tous. On regarde s'il y a des possibilités, des dictionnaires électroniques avec des sessions en ligne », précise un participant de la CoP.

Des enseignants notent aussi l'importance d'un réseau Wi-Fi scolaire efficace et bénéficiant de la haute vitesse pour s'assurer d'une connexion constante et de qualité.

3.3.1.4 Accessibilité aux ressources humaines

• Soutien et accompagnement

L'accessibilité aux ressources pour les enseignants passerait également par le soutien technologique et l'accompagnement pédagogique des CP. La majorité des participants perçoivent que le soutien et l'accompagnement sont deux concepts complémentaires et essentiels en contexte comodal, ce qui va dans le sens des résultats de l'enquête de Digital Wallonia (2018) qui stipule que « [d]ans le prolongement de l'assistance technique, la mise en place de méthodes

pédagogiques à l'aide d'outils numériques ne peut se faire qu'avec un accompagnement ciblé, suffisant et efficace » (p. 87). Elle précise aussi qu'il est indispensable de mettre des conseillers technopédagogiques à la disposition des enseignants qui prennent des initiatives dans leur pratique enseignante. D'ailleurs, les travaux de Kumps, Dragone, Housni, De Lièvre et Temperman, G. (2019) abondent dans le même sens. À la suite d'une revue de la littérature concernant l'intégration du numérique en contexte scolaire et l'accompagnement technopédagogique, ces chercheurs concluent qu'il semble nécessaire d'offrir à l'enseignant un suivi personnalisé et ancré dans ses activités quotidiennes. Ce qui nous conduit à situer le soutien technologique sur les plans informatique et numérique (outils et logiciels de cours) puis sur l'utilisation de l'ENA, alors que l'accompagnement⁴ en contexte comodal se définit comme étant un suivi personnalisé par un conseiller pédagonumérique.

Il est possible de croire que les CP pourraient être des vecteurs de changement auprès des enseignants pour les soutenir dans leur pratique, car ces derniers affirment manquer de temps pour la formation continue. De là émerge la pertinence de l'idée que les CP soient formés en enseignement comodal.

Les CP relèvent aussi l'importance d'informer et de former les enseignants aux fonctionnalités de l'ENA choisi par l'institution, et ce, en continu. De plus, le fait de centraliser des procéduriers sur les pratiques enseignantes en comodalité au sein de ce même ENA faciliterait l'accessibilité aux ressources pour les enseignants. Des CP nomment, à titre d'exemple, l'utilisation de la Suite Office 365 particulièrement Teams et SharePoint.

Un an après le début de la RAF, nous constatons que le soutien et l'accompagnement offerts actuellement aux enseignants demeurent davantage technologique que pédagonumérique. Des CP vont ainsi en ce sens en affirmant être sollicités pour du soutien technologique tel qu'un problème informatique que rencontre un élève ou un enseignant pendant les cours en comodalité.

Pour parvenir à une utilisation équilibrée et optimale des outils numériques et technologiques, plusieurs participants mentionnent l'importance de s'assurer du soutien d'une personne-ressource, que ce soutien soit de nature pédagonumérique ou technologique. À cela, les participants ajoutent qu'une formation continue des enseignants sur l'ENA, ses fonctionnalités, les outils numériques et technologiques est à privilégier pour leur permettre de construire des situations d'apprentissage significatives et engageantes pour leurs élèves.

Les CP précisent adapter leur formation offerte aux enseignants en fonction de leur niveau de connaissances et de maîtrise du numérique et des technologies. Certains indiquent également devoir revenir aux bases des pratiques

⁴ Pour distinguer les notions de soutien et d'accompagnement, consulter les travaux de Pudelko (2019) : <https://r-libre.telug.ca/1634/1/Pudelko-revue%20litt%C3%A9rature-encadrement-2019-Pre-print.pdf>

enseignantes, ils citent, par exemple, les évaluations, les manières de créer des interactions, etc. Les raisons évoquées pour ce retour à la base reposeraient sur l'idée que des enseignants doivent être «convaincus» du bien-fondé de faire autrement que ce qu'ils connaissent et ont mis en pratique jusqu'à maintenant.

• **Professionnels de l'établissement scolaire**

Tous les professionnels œuvrant dans l'établissement scolaire sont mis à contribution; les éducateurs spécialisés, les orthopédagogues, les orthophonistes, les psychologues, etc. Le décroïsonnement de l'environnement d'apprentissage de l'élève peut impacter les services spécialisés offerts à l'école, ce qui semble transformer le lien avec l'élève à la maison, car dans certains cas, la comodalité vient complexifier l'encadrement offert aux élèves, qu'ils aient ou non des besoins particuliers. De ce fait, repenser la façon dont le rôle et les fonctions des professionnels s'exercent serait une avenue à explorer. Par conséquent, nous pourrions croire à une contribution favorisant une expérience positive autant pour l'enseignant que l'élève. «Il y aurait lieu de parler des acteurs dans les CSS. On parle d'assistance technologique en parallèle au soutien pédaconumérique. Il y aurait des collaborateurs, des services, des techniciens informatiques, il y aurait aussi un support [sic] de la direction ou de la direction adjointe», suggère ainsi un des participants de la CoP.

3.3.2 Conditions favorables au changement de pratique

3.3.2.1 Conditions institutionnelles

• **Flexibilité**

Depuis mars 2020, le contexte pandémique a amené l'obligation d'enseigner en contexte comodal pour plusieurs enseignants. De ce fait, des participants se questionnent sur l'après-pandémie et trouveraient difficile, voire impossible, de faire un retour en arrière, c'est-à-dire de ne pas considérer les bénéfices et les possibilités qu'offre l'enseignement comodal. Cela a été décrit par l'un des participants comme suit :

Vraiment enrichissant. Je pense que c'est quand même une avenue vers laquelle on va finir par se diriger d'une manière ou d'une autre, [...] même si ce n'est pas nécessairement en comodal. Et comme je disais, cela nous apporte tellement au niveau de la technologie, des nouvelles façons de faire. [...] [O]n le sait qu'il faut que les enfants, ils apprennent à se servir de tout ça, puis qu'ils apprennent à développer une autre façon, l'autonomie, [...] je revenais tout le temps là-dessus.

Une offre de service ouvrant les possibilités à l'autonomie professionnelle quant aux choix de la modalité de la FAD en fonction des caractéristiques et des besoins de l'apprenant serait à réfléchir. Par exemple, cela pourrait être de permettre une flexibilité quant aux évaluations qui pourraient être réalisées en asynchrone. Un accès à une multitude de lieux physiques et virtuels des environnements d'apprentissage favoriserait l'accessibilité scolaire et maintiendrait ainsi l'élève «en mode école». Les environnements d'apprentissage et les infrastructures doivent s'adapter à des modes flexibles : en tout temps, en tout lieu, dans tout espace, en mode constructif, interactif, participatif et intuitif. Pour l'établissement scolaire, cela revient à diminuer les limites d'espace et de temps ainsi qu'à rendre les environnements adaptatifs et dynamiques (Parr, 2019).

En effet, permettre une autonomie professionnelle à l'enseignant et une flexibilité dans le choix de la modalité d'enseignement pourrait davantage correspondre au profil, aux caractéristiques et à la situation personnelle de l'élève (condition médicale, élève athlète, etc.) proposent les participants. De cette manière, l'approche flexible et mobile qu'offre l'enseignement comodal serait utilisée de façon optimale pour développer le plein potentiel de l'élève. Cependant, ce changement de pratique demanderait une certaine flexibilité administrative de la part des écoles afin de placer l'élève au cœur de ces réflexions et de ces décisions institutionnelles. Il est donc suggéré que ces décisions ne soient pas imposées par la direction aux enseignants et aux conseillers pédagogiques ni motivées ou freinées par des considérations financières. Il est primordial pour les participants que les institutions rendent accessible une diversité d'outils numériques offerts autant aux enseignants qu'aux CP.

• **Disponibilité**

Plusieurs enseignants mentionnent manquer de temps, avançant qu'il est difficile de se rendre disponible pour se former quand ils enseignent à temps plein puisque leur horaire ne leur offre pas toujours cette flexibilité. La suppléance ne leur apparaît pas comme une solution idéale. Selon leurs dires, la diminution de la charge de travail, une libération de tâche ponctuelle et une compensation financière pourraient être envisagées comme des solutions incitatives valorisant et favorisant la formation continue.

En somme, tel que l'affirme Gobeil-Proulx (2019),

[L]a complexité de la planification pédagogique est [...] à prévoir. Un contexte favorable permettra le développement approprié [à] ce type de cours. Notons, entre autres, l'importance d'une salle de classe adéquate sur le plan technologique, un soutien technique, une libération de l'enseignant par le biais de subventions, la présence d'un assistant, le conseil pédagogique et un délai raisonnable pour la livraison du cours. (p. 65)

3.3.2.2 Conditions d'apprentissage

Dans le but de réussir le changement de pratique vers l'enseignement comodal, les participants mentionnent que pour un enseignant, l'expérience et la connaissance approfondie du programme qu'il enseigne lui permettent d'avoir une vision globale de celui-ci. Ainsi, dans un contexte d'apprentissage de la comodalité, sa bonne maîtrise du contenu disciplinaire jumelée à une expérience notoire le positionnent avantageusement par rapport à un collègue en début de carrière. Grâce à cette longueur d'avance, la situation d'apprentissage comporte une part de connu à ses yeux, ce qui lui permet de se concentrer sur le volet ayant trait à la comodalité. *A contrario*, les participants estiment que l'apprentissage de la comodalité constitue un double défi pour l'enseignant ayant peu d'expérience.

De plus, il apparaît que, selon des participants, pour un enseignant, être au fait des caractéristiques et des besoins de ses élèves en plus d'avoir établi un lien de confiance avec eux seraient des éléments favorisant le transfert des apprentissages de l'enseignant en contexte comodal.

• Mise en pratique

Par ailleurs, les réponses des participants tendent au consensus en ce qui a trait à l'importance de mettre en pratique les notions apprises durant les CoP et celles présentées dans l'autoformation portant sur la comodalité, et ce, dans un délai rapproché. Le succès de l'intégration de leurs apprentissages reposerait sur ce court délai.

• Importance de la formation

La formation autoportante sur la comodalité a su répondre aux attentes et aux besoins des participants à la recherche. Pour certains, elle est venue valider leurs apprentissages, pour d'autres, elle les a complétés. En fait, trois participants sur sept ont complété tous les modules de l'autoformation. D'autres ont omis des parties en fonction de leurs besoins spécifiques et de leurs profils (compétences) ou en raison de leur emploi du temps chargé. Néanmoins, certains auraient souhaité davantage d'exemples concrets illustrant la théorie présentée, par exemple, des types de questions ou de projets dans les diverses disciplines, des études de cas. Également, d'autres, plus à l'aise avec le numérique, auraient aimé approfondir davantage la comodalité afin « d'aller encore plus loin » dans leurs apprentissages.

Par ailleurs, certains CP mentionnent que leur quotidien offre une flexibilité d'horaire leur permettant de s'autoformer en fonction des besoins et de trouver les ressources appropriées pour accompagner les enseignants. Il y aurait aussi un besoin d'établir un lien avec les chercheurs afin d'obtenir ces ressources qui ne seraient pas complètes pour le secteur des jeunes. Par contre, ils mentionnent devoir s'autoformer en enseignement comodal. Toutefois, les contenus de ces formations seraient peu en lien avec la réalité enseignante du secteur des jeunes, mais davantage liées aux milieux collégiaux et universitaires. Par conséquent, les CP disent

consacrer plus de temps à adapter ces contenus pour le secteur des jeunes. Ils soulignent donc la pertinence de développer des ressources et des outils adaptés à ce secteur, et ainsi de mieux rentabiliser le temps des enseignants et le leur. Également, aux dires de certains participants, pour avoir une incidence sur l'engagement des enseignants dans leurs apprentissages de la comodalité, des contenus de formation simplifiés et synthétisés par thématique et de courtes présentations seraient à privilégier, par exemple, des vidéos de 5 à 12 minutes ou des diaporamas de 10 à 12 diapositives.

• Sentiment d'efficacité personnelle

Les participants parlent de leur sentiment d'efficacité personnelle et de compétence. Nous entendons dans ce rapport, tout comme Lebrun, Lison et Batier (2016) citant Blanchard, Lieury, Le Cam et Rocher (2013), que le sentiment de compétence s'apparente au sentiment d'efficacité personnelle, très proche d'éléments motivationnels. Ces chercheurs y font référence en termes de temps d'appropriation qui serait davantage sur le long terme, d'accompagnement reçu et d'application de nouvelles pratiques enseignantes. Ils insistent également sur la nécessité de s'accorder « le droit » de faire des essais et des erreurs. Ce dernier élément serait essentiel afin de découvrir les stratégies avec lesquelles ils observent une aisance, pour ainsi adapter et personnaliser leurs contenus, ce qui favoriserait un changement de pratique.

De plus, Michelot, Poellhuber, Charette et Gazerani (2021) avancent, dans les résultats d'études préliminaires, que la formation aux enseignants semble démontrer une progression significative du sentiment d'efficacité personnelle en matière de compétences pédagogico-numériques, et ce, dès les premières formations reçues. L'ensemble de ces éléments seraient des conditions préalables au fait de « se sentir compétent » dans l'enseignement comodal. Il renverrait également au sentiment de compétence que l'enseignant ressentait en présentiel avant de transférer en contexte comodal. Les propos des participants de la recherche confirment que plus le sentiment de compétence initial était élevé plus la transposition en comodalité serait facilitante à l'établissement d'un sentiment de compétence renouvelé. Ainsi, l'enseignant se retrouve en contexte d'enseignement comodal en ayant un sentiment de compétence élevé. Lecompte (2004) avance que ses croyances en son efficacité pédagogique risquent alors d'influencer la planification de ses activités d'apprentissage et d'évaluation et que « [l]e sentiment d'efficacité personnelle d'un individu ne concerne pas le nombre d'aptitudes qu'il possède, mais ce qu'il croit pouvoir en faire dans des situations variées » (*Ibid*, p. 60).

3.3.3 Passage de la formation à la pratique

Tout d'abord, il y a lieu de préciser que l'ensemble des participants se sont retrouvés à expérimenter l'enseignement comodal dans un contexte imposé étant donné les conditions sanitaires reliées à la COVID-19.

Également, ils n'expérimentent que l'enseignement comodal de façon sporadique et non en continu puisque cette modalité d'enseignement est appliquée uniquement pour une gestion respectant les mesures sanitaires. En d'autres termes, le choix de demeurer à la maison et de se connecter en ligne n'est offert qu'aux élèves ne pouvant se présenter en classe pour diverses raisons reliées au contexte pandémique. C'est donc dans ces conditions que les enseignants expérimentent l'enseignement comodal.

3.3.3.1 Posture professionnelle

La posture professionnelle de l'enseignant nous apparaît actuellement en transformation dans ce contexte de formation à l'enseignement comodal auprès des participants à la recherche. Selon Lameul (2006), « La posture est l'expression d'un état mental, façonnée par nos croyances et orientée par nos intentions qui exerce une influence directrice et dynamique sur nos actions, en leur donnant sens et justification » (p. 5). De plus, Lameul, Peltier et Charlier (2014) déclarent que la description des postures professionnelles cherche à établir l'existence ou non entre celle-ci et les types de dispositifs de formation sur le changement de pratique et l'engagement des enseignants. Des questionnements soulevés par les participants tout au long des CoP concernent leur posture professionnelle au sujet de l'enseignement comodal.

• Cohérence pédagognumérique en FAD

La posture professionnelle qui nous apparaît être en transformation est celle reliée à la cohérence pédagognumérique en FAD. Les participants mentionnent qu'il est déconcertant d'être appelé à faire autant de choix, que ce soit sur le plan des outils numériques, de la modalité de la FAD, des stratégies pédagogiques ainsi que des activités d'apprentissage et d'évaluation tout en cherchant à préserver une cohérence pédagognumérique en FAD. La vision globale que plusieurs ont acquise après cette expérience est la nécessité d'un temps considérable afin d'assimiler et d'arrimer les nouveaux apprentissages reliés à l'enseignement comodal. Cette vision renvoie d'ailleurs à Parr (2019) qui indique que pour une utilisation judicieuse de la technologie et du numérique demeurant au service de l'apprentissage, la connaissance et la maîtrise seules sont insuffisantes. Ce chercheur poursuit en évoquant l'idée qu'un usage approprié du numérique est en relation avec les contenus, les stratégies pédagogiques et les modalités de la FAD. Les participants de la recherche poursuivent leurs réflexions, qu'ils jugent essentielles pour se positionner et faire des choix, pour parvenir à se rapprocher le plus possible de la cohérence pédagognumérique en FAD. Plusieurs participants souhaitent maximiser le potentiel des outils numériques avec lesquels ils sont à l'aise et limiter l'usage d'outils supplémentaires. Ainsi, ils peuvent davantage se

concentrer sur la cohérence pédagognumérique autant dans leur planification que dans leur enseignement.

Pour plusieurs participants la cohérence pédagognumérique en FAD est de mettre l'apprenant au cœur de leurs réflexions et de leurs décisions. Entre autres, pour l'un d'entre eux, la gratuité des outils numériques et leur accessibilité pour les élèves sont les critères qui guident tous ses choix pédagognumériques. L'exemple donné est qu'il utilise davantage d'outils compatibles avec le téléphone cellulaire puisque ce dernier est généralement plus accessible pour ses élèves. Un autre participant organise son plan de travail en s'assurant que les activités d'apprentissage sont réalisables autant à la maison qu'en classe advenant le cas où un élève ne pourrait pas se présenter en classe. Pour le dernier, l'approche préconisée est celle de la conception universelle de l'apprentissage (CUA). Elle guide ses choix d'outils numériques en fonction de leur accessibilité comme la synthèse vocale. Ce même participant juge aussi essentielle l'éducation à la citoyenneté à l'ère du numérique⁵ dans le développement de la compétence numérique chez les élèves.

Des participants semblent utiliser les outils technologiques et l'ENA pour favoriser les apprentissages, car la technologie est perçue comme un moyen et non une finalité. Pour d'autres répondants, ce qui est important, c'est d'avoir une intention ou un objectif au début du cours et d'ajuster sa stratégie au fur et à mesure ainsi que ses évaluations. Ils font alors davantage référence au fait de bonifier leurs stratégies pédagogiques pour l'enseignement comodal plutôt que de les modifier. De plus, ils abordent également la découverte de différentes fonctions de certains outils numériques adaptables au comodal qu'ils n'auraient pas vues dans un autre contexte. Un diaporama dans PowerPoint, par exemple, pourrait être uniquement utilisé comme support visuel, puis devenir un outil collaboratif dans un ENA comme Teams.

Par ailleurs, l'attention accordée aux élèves en ligne s'est accrue pour l'ensemble des participants. Ils favorisent plus rapidement les interactions afin d'engager les élèves dans leurs apprentissages.

Pour leur part, des CP mentionnent que puisque leur niveau de connaissances a augmenté, il est plus facile de présenter des explications ou des arguments à propos des pratiques enseignantes en émergence en contexte comodal.

De plus, un participant mentionne que les technologies ouvrent la voie à d'autres possibilités dans les pratiques enseignantes. Il ajoute qu'en cette ère numérique, les élèves doivent apprendre à se servir de cette technologie et, qu'en plus, ils développent des compétences nouvelles, ce qui favoriserait leur autonomie.

⁵ UNESCO (2011). TIC UNESCO : un référentiel de compétences pour les enseignants. Paris : UNESCO.
Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002169/216910f.pdf>

• **Planification et situations d'apprentissage**

Afin de favoriser une meilleure gestion de l'espace péda-numérique d'une équipe-école, la planification, combinée à un ENA, demeure un élément clé en comodalité. De plus, nous pouvons supposer qu'elle est au centre de toutes les modalités d'enseignement. En ce sens, les pratiques émergentes ne se restreindraient pas qu'à la comodalité puisque plusieurs participants mentionnent utiliser ces pratiques, et ce, qu'ils soient appelés à travailler à distance, en présentiel, en comodal, en synchrone ou en asynchrone.

Une planification efficace en amont permettrait de dégager du temps et d'augmenter la disponibilité de l'enseignant pour les élèves autant en ligne qu'en classe, ce qui pourrait favoriser la réussite des élèves.

Selon les participants, en enseignement comodal, les situations d'apprentissage doivent s'adapter en considérant les besoins des élèves autant en ligne qu'en classe. Pour ce faire, ils insistent sur l'importance de modéliser l'utilisation des outils numériques et des différentes fonctionnalités de l'ENA utiles aux élèves. Cette étape est préalable à la mise en place de situations d'apprentissages mobilisant le numérique et elle doit être prise en compte dans la planification générale.

• **Différenciation pédagogique**

Les participants perçoivent la différenciation pédagogique comme une approche flexible permettant de s'adapter aux besoins de tous les élèves qu'ils soient en ligne ou en classe. Cette perception nous apparaît rejoindre celle de Prud'homme, Dolbec et Guay (2011) lorsqu'ils affirment «comprendre que la différenciation s'apparente à un modèle de pratique enseignante centrée sur la diversité, conçue et comprise comme une manifestation située, dynamique et légitime de l'unicité de l'élève» (p. 169).

Par le fait même, ils perçoivent la différenciation comme favorisant l'autonomie et la motivation chez les élèves puisque ceux-ci sont amenés à évaluer ce qui est approprié pour eux-mêmes. Cette approche responsabiliserait les élèves dans leurs apprentissages. En conséquence, il faut probablement maximiser aussi l'engagement de l'élève par des situations d'apprentissage planifiées, organisées et diversifiées favorisant l'autonomie des élèves. Par exemple, l'enseignant peut offrir des choix, afin que l'élève identifie ce qui correspondrait davantage à ses besoins, et varier les productions et les activités d'apprentissage. Pour ce faire, ces situations d'apprentissage doivent être facilement accessibles et présentées sous différents formats (écrit, vidéo, audio, etc.).

• **Évaluation**

Plusieurs participants perçoivent l'évaluation comme un moyen permettant à l'élève d'évoluer progressivement et non comme une finalité. Un changement de méthodes de travail et les façons d'évaluer à distance seraient certainement d'importants sujets de réflexion. Ces mêmes participants considèrent primordial de changer les façons d'évaluer et de modifier les façons de travailler en contexte d'enseignement comodal (voir, notamment Nolla, Samson et Lafleur (2022)). La majorité d'entre eux est d'ailleurs d'avis que l'enseignement comodal offre la possibilité de diversifier les types d'évaluation pour ainsi réaliser des productions plus complexes leur permettant de «sortir de la production papier-crayon».

Toutefois, le changement peut en bousculer certains. Un participant a raconté s'être interrogé sur la place de son jugement professionnel, de sa conscience professionnelle et de son éthique professionnelle à la suite d'un incident. Après avoir voulu explorer de nouveaux types d'évaluation en contexte de comodalité, ce participant a expliqué que des parents ont fait pression sur lui, notamment en ce qui concernait les notes attribuées.

3.3.3.2 Lien relationnel

Les participants de la recherche estiment que créer un lien entre l'enseignant et les élèves autant en ligne qu'en classe ainsi qu'entre les élèves eux-mêmes est important. Certains parlent de liens de confiance, d'autres de liens affectifs. Néanmoins, tous s'accordent sur l'importance d'un lien relationnel établi avec les élèves.

Les participants mentionnent souhaiter le plus possible reproduire la proximité vécue en présentiel. Ces derniers insistent sur l'importance du «contact humain» qu'offre l'enseignement en classe, car le présentiel permettrait de créer facilement un lien avec l'élève.

3.3.4 Cadre conceptuel

Le cadre conceptuel de notre recherche se focalise en premier lieu sur la relation pédagogique qui transcrit les rapports s'établissant entre l'enseignant, l'apprenant et le savoir. Il s'agit d'un construit s'illustrant par l'interrelation entre le champ didactique, le champ d'apprentissage et le champ relationnel (Houssaye, 1988, 2000). Nous référons au modèle de Houssaye qui a défini la situation pédagogique par le triangle dit «pédagogique». Dans sa schématisation de cette relation triangulaire, «on se trouve ici dans les pédagogies de l'échange, dans les pédagogies de la relation, pédagogies où la relation est première et le contenu un peu second» (Raynal et Rieunier, 2012, p. 489). Déjà en 1988, Houssaye avançait l'idée de l'espace pédagogique au sens tridimensionnel du terme vu la possibilité d'ajouter un quatrième sommet au triangle, celui-ci devenant alors un tétraèdre.

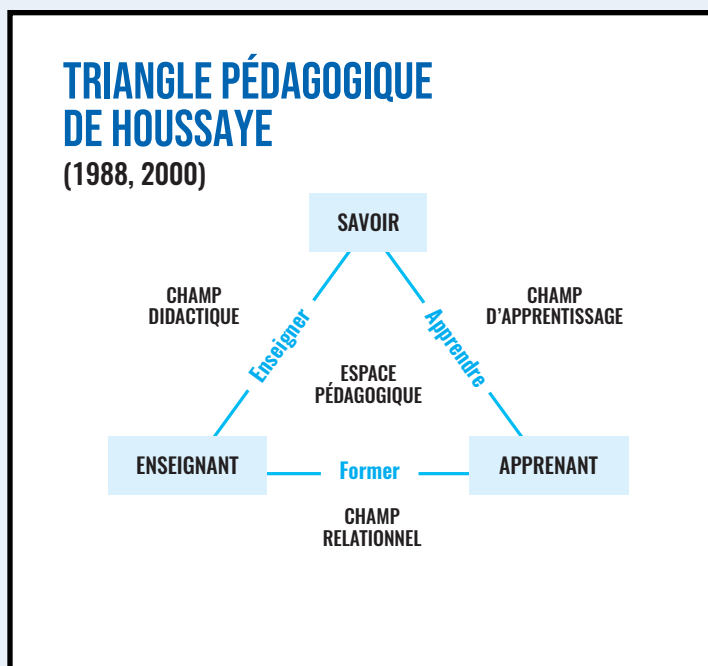


FIGURE 2 : Triangle pédagogique de Houssaye

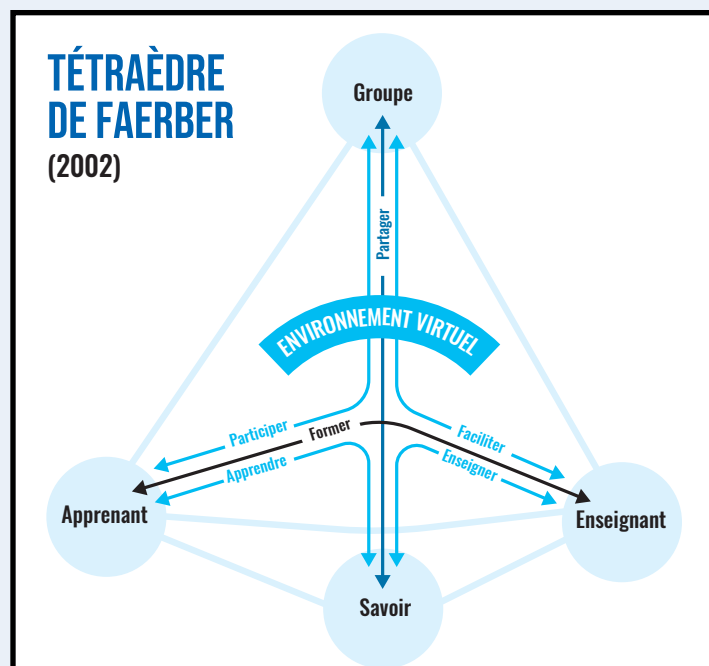


FIGURE 3 : Tétraèdre de Faerber

L'attention portée par Houssaye au plan relationnel, qu'il nomme d'ailleurs « champ relationnel » correspond à l'importance que nous accordons à la relation humaine qui s'établit entre l'enseignant et l'apprenant.

Par ailleurs, Faerber (2002) a considérablement développé le modèle de Houssaye en proposant à son tour l'ajout d'un quatrième sommet qu'il a nommé « groupe ». L'espace intérieur de ce tétraèdre est dorénavant désigné comme l'environnement virtuel.

Il a ainsi exploité l'espace pédagogique de Houssaye avec l'ajout de l'environnement virtuel en adaptant le modèle pour la FAD. Il répond alors à la dimension géographique inhérente à la FAD, c'est-à-dire de rejoindre les apprenants dispersés en tous lieux. Le tétraèdre contient de cette manière quatre sommets : le savoir, l'apprenant, l'enseignant et le groupe ; entre ceux-ci se retrouvent les actions de faciliter, de participer, d'apprendre, d'enseigner, de former et de partager.

Inspirés par ces modèles classiques et désireux d'y insérer le volet pédagognumérique, nous proposons un nouveau modèle de triangle pédagogique que nous désignons « triangle pédagognumérique de la formation à distance (FAD) ».



TRIANGLE PÉDAGONUMÉRIQUE DE LA FORMATION À DISTANCE (FAD)

LAFLEUR (2022)
ADAPTÉ DE HOUSSAYE (1988, 2000)
ET FAERBER (2002)

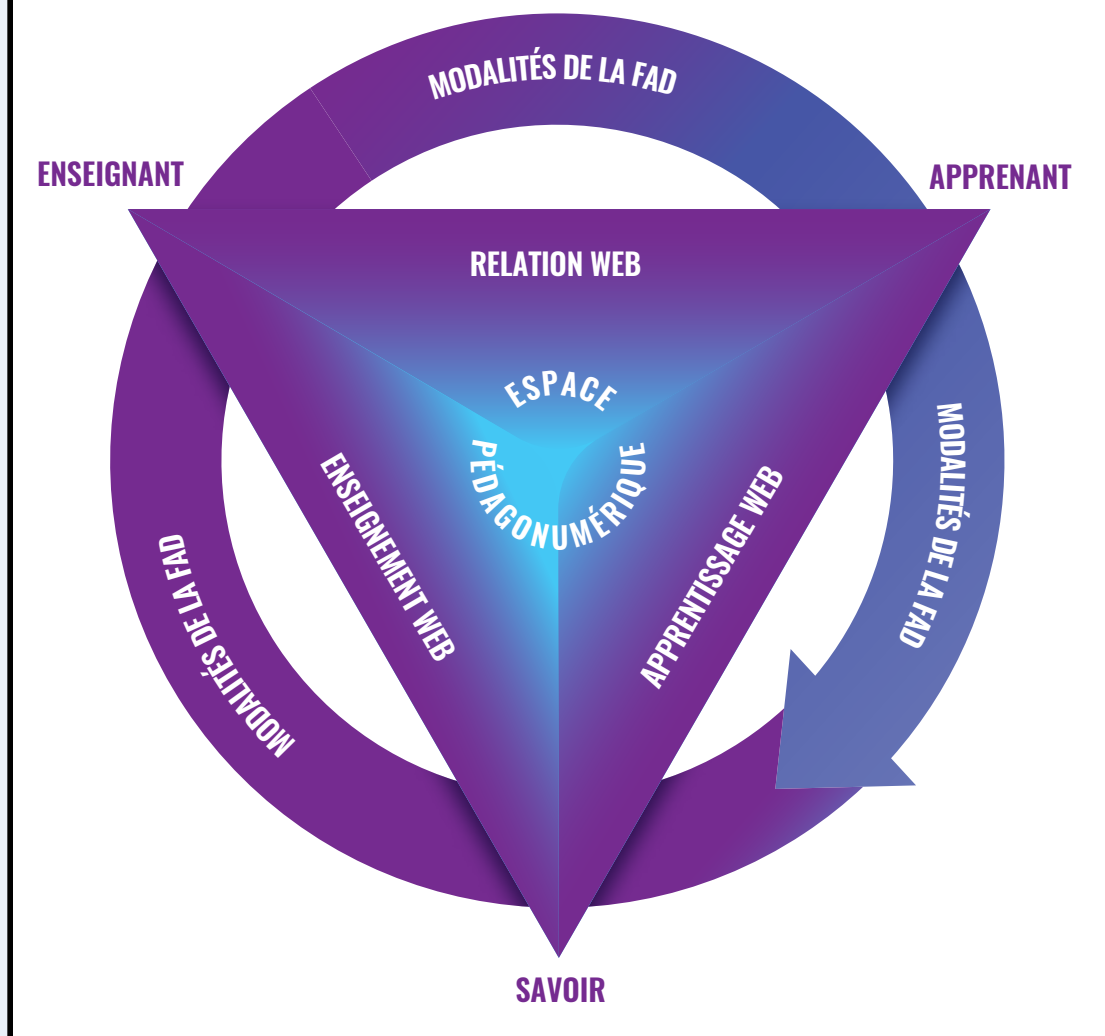


FIGURE 4 : Triangle pédagogique numérique de la formation à distance (FAD)

Notre schématisation est constituée d'une figure à trois sommets reprenant les mêmes composantes que celles du triangle pédagogique classique de Houssaye : enseignant, apprenant et savoir. La proposition de Faerber (2002) d'ajouter un quatrième sommet permettant de créer l'environnement virtuel nous incite à l'exploiter afin d'y ajouter une composante incontournable en contexte de FAD : l'espace pédagogique numérique.

Ensuite, viennent les relations entre les trois composantes du triangle qui sont ralliées par l'espace pédagogique numérique : Relation Web, Apprentissage Web et Enseignement Web. Nous associons la relation, l'apprentissage et l'enseignement aux principes d'un gouvernail qui guident les rapports entre l'enseignant et l'apprenant, entre l'apprenant et le savoir, et entre le savoir et l'enseignement. Ces rapports prennent une place prépondérante dans l'espace pédagogique numérique. Notre modèle répond également à une myriade de modalités de la FAD,

ce qui lui confère assurément une flexibilité susceptible de répondre aux multiples réalités des pratiques d'enseignement et d'apprentissage à distance. La flèche circulaire représente donc cet aspect d'adaptabilité.

Ainsi, le triangle mise sur l'humain en priorité afin de favoriser un rapport plus égalitaire entre l'enseignant et l'apprenant. C'est pourquoi nous les positionnons sur l'axe horizontal supérieur. Cette relation s'établit à travers

l'espace pédagonumérique devenu une composante *sine qua non* de la FAD.

À l'instar de l'évolution des modèles du triangle pédagogique et surtout du triangle pédagonumérique de la FAD, nous procédons à la schématisation du cadre conceptuel de l'apprentissage de l'enseignement comodal dans la figure 5 ci-dessous.

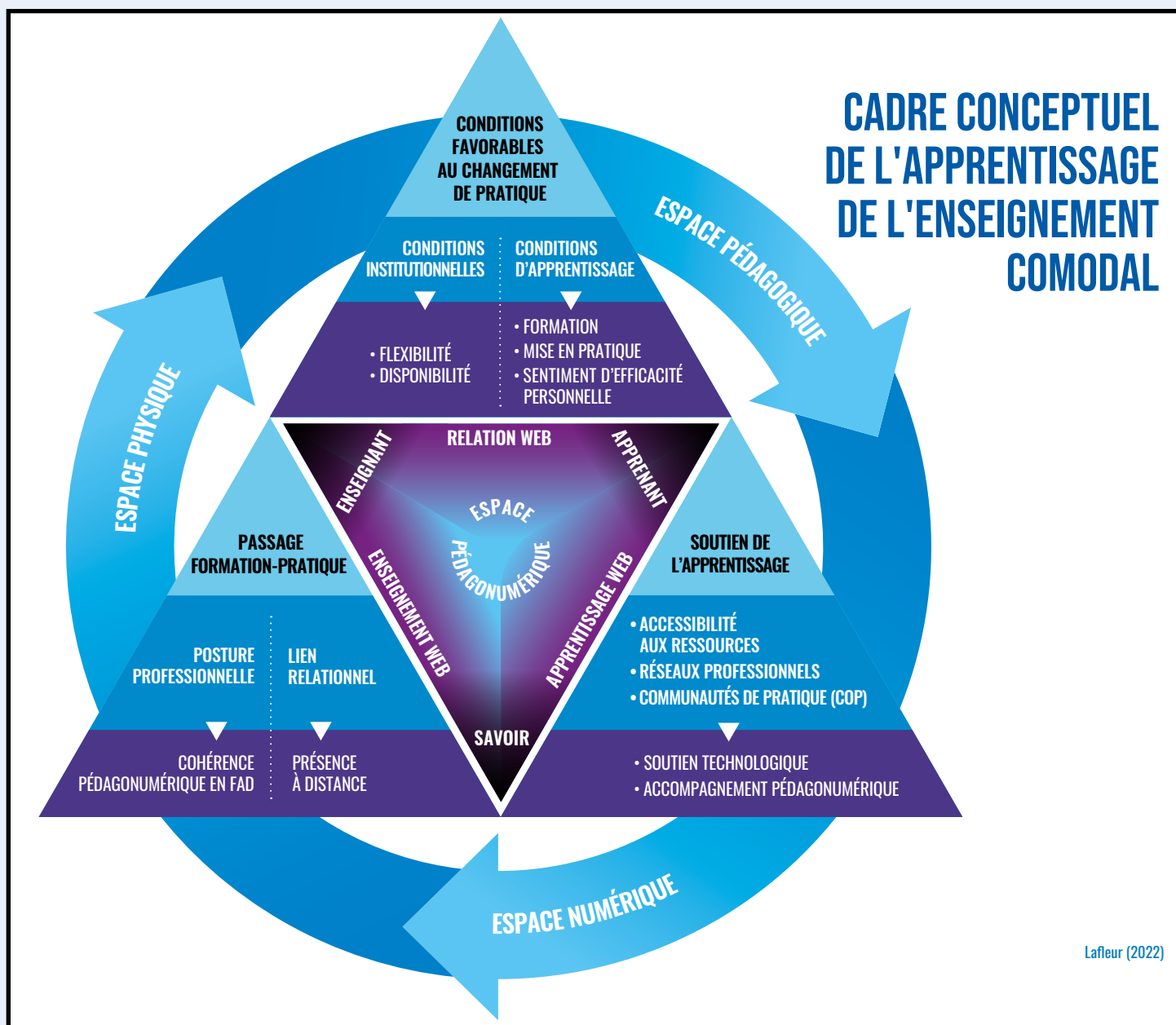


FIGURE 5 : Cadre conceptuel de l'apprentissage de l'enseignement comodal
Inspiré de Houssaye (1988, 2000) et de Faerber (2002)

Nous proposons un cadre conceptuel de l'apprentissage de l'enseignement comodal qui se veut adaptable à l'ensemble des déclinaisons de la comodalité. Pour ce faire, notre triangle pédagonumérique de la FAD inspiré, d'une part, par le triangle pédagogique de Houssaye (1988, 2000) et d'autre part, par le tétraèdre de Faerber (2002) fusionne avec les six autres composantes du cadre conceptuel (figure 5, p. 17).

Les étapes successives de la construction du cadre de la RAF de Charlier (2005) nous ont permis de construire notre cadre conceptuel de l'apprentissage de l'enseignement comodal. Nous convenons que la conception de l'apprentissage réside dans la relation créée par l'individu et son environnement; c'est dans cette perspective constructiviste que Charlier accorde une place centrale à l'individu, à son histoire et à son projet (*ibid.*). Les participants de la recherche étaient au cœur de cette RAF et celle-ci a pu s'actualiser grâce à leur engagement ainsi qu'aux échanges. Au terme de la RAF, les résultats de l'analyse des propos des participants nous ont amenés à retenir l'avenue empruntée par Charlier (2005); identifier les conditions favorables au changement de pratique, déterminer comment soutenir l'apprentissage des apprenants et comment se façonne le passage de la formation à la pratique. C'est pourquoi ce trio de composantes déterminent la charpente de notre schématisation.

Ainsi, un premier triangle intitulé « Conditions favorables au changement de pratique » de l'enseignant est inséré au haut de la figure. Ces conditions se déclinent en deux volets : la condition institutionnelle et les conditions d'apprentissage. La condition institutionnelle s'exprime par la flexibilité. Les conditions d'apprentissage, pour leur part, se traduisent en trois éléments : la formation, l'application et le sentiment d'efficacité personnelle du formateur. Ces conditions favorables au changement de pratique reposent sur la frontière définie par la « Relation Web » qui concerne le rapport entre l'enseignant et l'apprenant.

Deuxièmement, en bas à droite, nous présentons le triangle « Soutien de l'apprentissage ». Celui-ci comprend trois éléments : l'accessibilité aux ressources, les réseaux professionnels et les communautés de pratique (CoP). Ces éléments impliquent le soutien technologique et le soutien pédagonumérique. Le soutien de l'apprentissage est adjacent à l'« Apprentissage Web » qui définit le rapport entre l'apprenant et le savoir.

Par la suite, nous présentons le triangle intitulé « Passage formation-pratique ». Ce dernier aborde le passage de la théorie relative à la comodalité à sa mise en œuvre par l'enseignant. Elle s'illustre par deux éléments : la posture professionnelle et le lien relationnel. La posture professionnelle, d'une part, commande la cohérence pédagonumérique en FAD. Le lien relationnel, d'autre part, implique la présence à distance du formateur auprès de ses apprenants. Le passage formation-pratique est adjacent à l'« Enseignement Web » qui définit le rapport entre le savoir et l'enseignant.

Quatrièmement, ce trio de triangles décrit précédemment définit le contour du triangle pédagonumérique de la FAD qui se positionne au cœur du cadre conceptuel de l'apprentissage de l'enseignement comodal. Enfin, l'espace pédagonumérique est qualifié de pierre angulaire du cadre conceptuel de l'apprentissage de l'enseignement comodal.

Cette figure géométrique constituée de quatre composantes active l'apprentissage de l'enseignement comodal. Cette activation des apprentissages s'opère en contexte d'hybridation des espaces pédagogiques, numérique et physique puisque cette schématisation des relations complexes confirme l'adaptabilité du modèle de l'apprentissage de l'enseignement comodal. Cette hybridation s'illustre par une flèche circulaire touchant les trois composantes de la charpente de notre cadre conceptuel.

En somme, ce cadre élargit le spectre des possibilités quant à l'apprentissage et à l'enseignement comodal au secteur des jeunes. D'abord distinctive, car la comodalité commande la combinaison de deux espaces; physique et numérique à l'intérieur d'un même espace pédagogique, son approche flexible renvoie à la « mobiquité » telle que l'a décrite Cristol (2012) : « néologisme croisant les mots mobilité et ubiquité. Il désigne la possibilité d'un individu de se connecter n'importe où, à l'importe quel moment avec n'importe quel appareil » (p. 142).

Une réactualisation de la formation offerte aux enseignants est nécessaire afin que l'enseignement comodal soit mieux adapté au secteur des jeunes, et ainsi mettre en pratique des apprentissages en contexte réel de comodalité. Dans cette optique, notre cadre propose de soutenir les enseignants dans ce changement de pratique selon une approche collaborative.

3.3.5 Communication : rejoindre la pratique

La réflexion sur la pratique et le partage sont au cœur de la démarche de la communauté de pratique (CoP). Selon Wenger, McDermott et Snyder (2002), la CoP rassemble des individus qui partagent des préoccupations, des problèmes ou un intérêt pour un sujet et qui souhaitent développer leurs connaissances et de nouvelles pratiques dans un domaine en interagissant de façon régulière. À l'intérieur des CoP, les participants sont amenés à partager leurs expérimentations et leurs réflexions concernant les contenus des modules de formation. Des discussions ont lieu entre les participants eux-mêmes ainsi qu'entre les participants et l'équipe de recherche.

De plus, chaque semaine, une réflexion individuelle sur leur pratique enseignante leur était proposée en plus de divers exercices réalisés en sous-groupe qui permettaient la co-construction de savoirs liés aux pratiques en enseignement comodal. Essentiellement, la théorie était confrontée à la pratique par le biais des discussions des participants sur leurs réflexions et leurs expérimentations.

3.4 Limites de la recherche-action-formation

Malgré toute la rigueur accordée à cette collecte de données et à l'interprétation des résultats, nous ne pouvons les interpréter en terme de représentativité et de transférabilité considérant la nature de la recherche (exploratoire, qualitative et interprétative) et le nombre limité de participants.

En effet, notre échantillon de la CoP était composée de 2 enseignants et 6 CP représentant deux CSS; Marie-Victorin et de Montréal). De plus, la moitié d'entre eux était dans une seule école secondaire.

Les participants à la recherche n'ont pu bénéficier des conditions optimales de la mise en pratique des apprentissages réalisés considérant d'une part, que les CoP, ont été d'une durée de 5 semaines consécutives, d'autre part, c'est le contexte pandémique qui a mené, pour certains participants, à la pratique obligée de l'enseignement comodal. Enfin, d'autres participants ont eu peu ou pas l'occasion d'expérimenter en temps réel leurs apprentissages de l'enseignement en comodalité.

Néanmoins, cette RAF nous permet de colliger des données nouvelles se rapportant à l'enseignement en contexte comodal au secteur des jeunes.

Finalement, la recension des écrits réalisée pour cette RAF nous permet d'affirmer qu'il existe peu d'études sur l'enseignement comodal au secteur des jeunes; ce qui nous contraint à tracer un portrait exhaustif de la réalité enseignante à ce niveau.



4. MÉTHODOLOGIE

Le projet de recherche évolue au fil de la RAF selon la démarche générale de recherche-action (figure 1, p. 8). Le fait de récolter des données tout au long du processus des échanges et des séances de discussion se déroulant à l'intérieur des CoP professionnelles hebdomadaires (Leclerc, 2012), et ce, selon une méthode qualitative (Fortin et Gagnon, 2016), permet de construire le cadre conceptuel de la conception de l'apprentissage de l'enseignement comodal au secteur des jeunes. En effet, les analyses du discours des enseignants et des conseillers pédagogiques enrichissent la constitution du cadre conceptuel puisqu'ils témoignent des modifications ou de l'évolution possible de leur conception de l'apprentissage ainsi que de leurs propres apprentissages.

4.1 Participants à la recherche

Tout d'abord, rappelons que le recrutement des participants de la recherche a eu lieu au début de la Phase I de la RAF, à l'automne 2020. Des représentants du MEQ ont invité les directions générales des CSS et des CS à participer au

projet pilote – volet Prévention. Alors, dans l'optique de poursuivre la démarche de la RAF amorcée à la Phase I, nous avons d'abord sollicité, par courriel, les 17 participants de la première CoP. C'est ainsi que sur une base volontaire, huit d'entre eux ont manifesté leur intérêt à participer à la RAF – Phase II qui a débuté à l'automne 2021.

Dans le but d'obtenir le profil des huit participants qui composent la nouvelle CoP, un questionnaire leur a été distribué avant qu'ils se présentent à la première CoP. Ils ont été sondés sur leur profil démographique et leur expérience professionnelle.

La CoP de la présente RAF est ainsi composée de sept femmes et d'un homme. Tous proviennent du réseau scolaire public. De plus, quatre d'entre eux proviennent du CSS Marie-Victorin et quatre du CSS de Montréal. Les postes qu'ils occupent actuellement sont illustrés dans la figure ci-dessous.

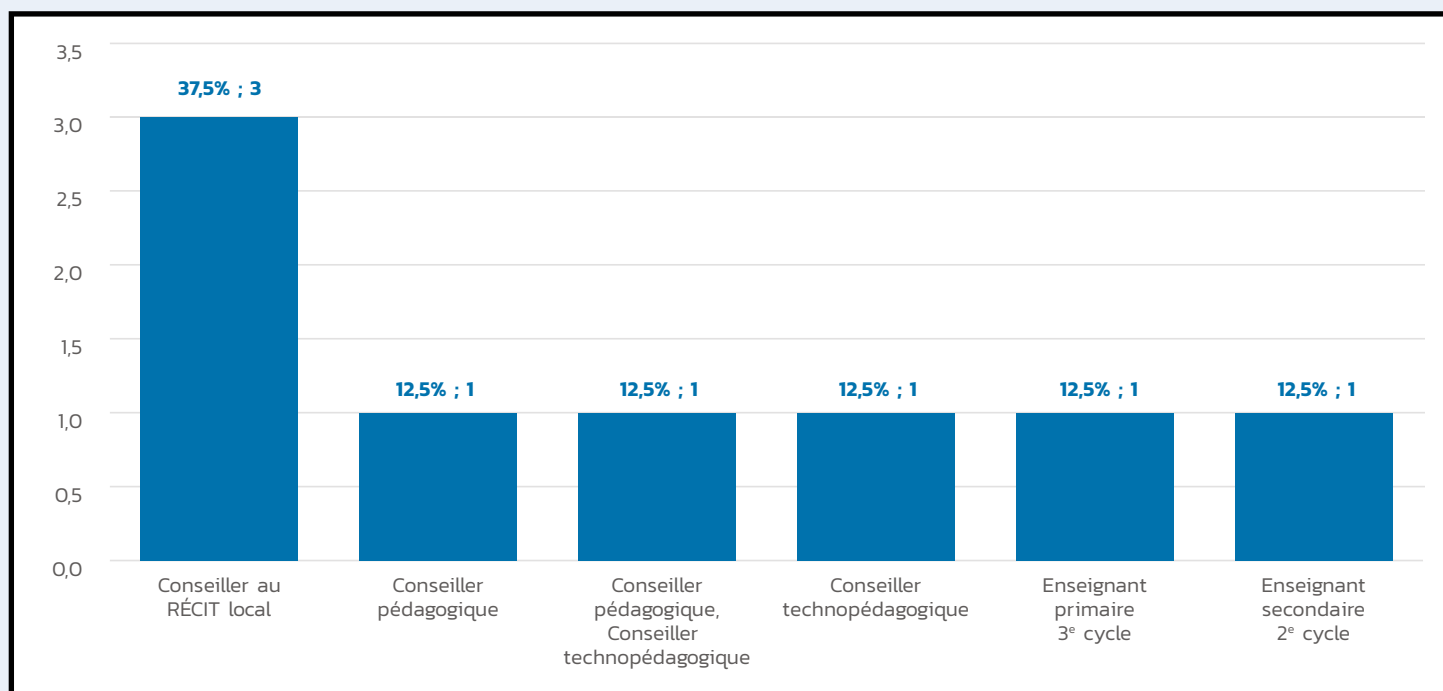


FIGURE 6 : Postes occupés par les participants

La figure 6 révèle que la CoP est composée d'un enseignant du primaire (3^e cycle), d'un enseignant du secondaire (2^e cycle), d'un conseiller pédagogique/technopédagogique à la formation générale aux adultes, d'un conseiller technopédagogique à la formation professionnelle et de trois conseillers au RÉCIT local. De plus, les réponses au

questionnaire nous permettent d'affirmer que l'expertise disciplinaire des participants est variée : anglais – langue seconde, éthique et culture religieuse, français, mathématique, science et technologie, univers social, intégration du numérique, informatique, TIC, outils pédagogiques et francisation.

Les figures 7 et 8 suivantes illustrent les années d'expérience en enseignement ou en soutien pédagogique et technopédagogique des participants.

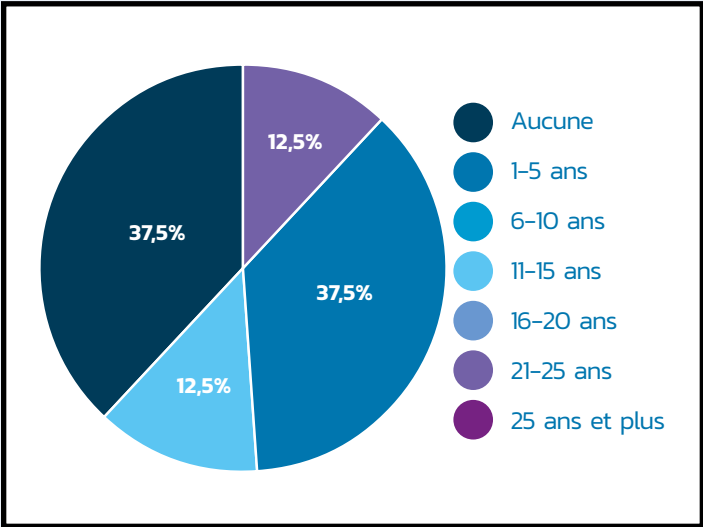


FIGURE 7 : Années d'expérience en enseignement

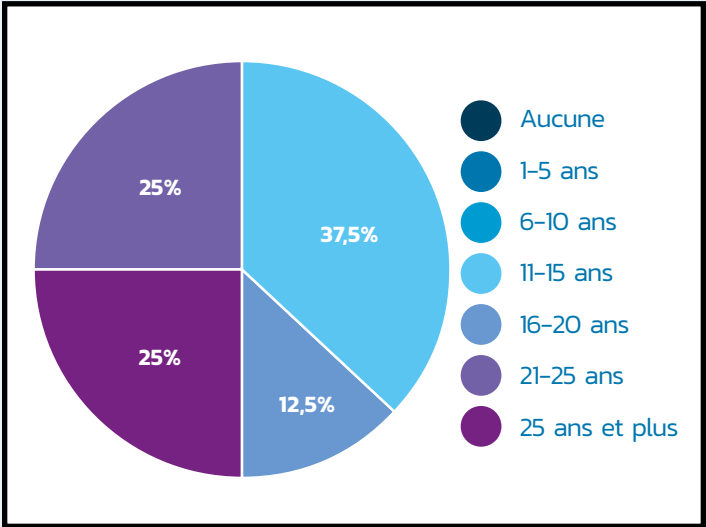


FIGURE 8 : Années d'expérience en soutien pédagogique et technopédagogique

Globalement, les figures 7 et 8 montrent que chez les conseillers, dans une proportion de 37 %, soit trois conseillers sur huit cumulent entre un et cinq ans d'expérience en soutien pédagogique et technopédagogique, dont deux parmi eux ont entre 11 et 15 ans d'expérience en enseignement. Ensuite, deux autres conseillers ont 25 ans et plus d'expérience en enseignement, dont un cumule autant d'années d'expériences en soutien pédagogique qu'en technopédagogique. Le second cumule entre 21 et 25 ans d'expérience dans ce même soutien.

Sur le plan des enseignants, l'un d'entre eux cumule entre 11 et 15 ans d'expérience en enseignement et le second, entre 21 et 25 ans. Dans les deux cas, ils ne cumulent aucune expérience en soutien pédagogique et technopédagogique.

4.2 Outils de collectes de données et analyse de données

L'analyse de significations des propos provenant des participants de la recherche nécessite une réduction des données pouvant être réalisée grâce à l'analyse thématique (Paillé, 2011). Sur le plan méthodologique, les participants et le contexte d'expérimentation doivent être pris en compte afin de mieux cerner leur conception émanant de leurs discours (Charlier, 2005). Pour ce faire, le tableau 2 présente les outils utilisés pour la collecte de données.

TABLEAU 2 : Outils de collecte de données

- Entretiens semi-dirigés (en amont et en aval du processus)
- Verbatims des enregistrements
- Questionnaires
- Matériels écrits des discussions en sous-groupe
- Observations
- Bilans des apprentissages

Dans le but de s'assurer d'une démarche anonymisée, un code d'identification, composé de chiffres et de lettres, a été attribué à chaque participant. Afin de procéder à l'analyse des propos des participants provenant des CoP, nous avons retenu le thème de chaque module de l'auto-formation ainsi que les sous-thèmes et sous-sous-thèmes représentant le contenu des modules. Il a aussi été retenu le thème entourant la conception de l'apprentissage, soit les cinq questions posées lors des entretiens semi-dirigés. Enfin, le logiciel NVivo (version 12) nous a servi à réaliser cette analyse thématique. À l'annexe B (p. 39), un tableau fait état de l'ensemble des thèmes retenus pour l'analyse thématique des données.

4.3 Considérations éthiques et confidentialité

Cette recherche a été soumise au comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQTR. Le comité en a pris acte et a conclu qu'un certificat éthique n'était pas requis (Annexe F). Malgré l'absence de risques majeurs concernant le bien-être des participants, certaines considérations d'ordre éthique ont été identifiées dans ce projet de recherche. La confidentialité est assurée du fait que les propos extraits des séances de discussion enregistrées seront anonymisés. Les données recueillies sont entièrement confidentielles et ne peuvent en aucun cas mener à l'identification des participants. Les résultats de la recherche seront accessibles lors d'une journée d'étude et de transfert de connaissances; déjà anonymisés, ils seront alors vulgarisés. Deux rapports de recherche seront produits et rendus accessibles par le MEQ, soit un rapport de mi-parcours de l'animation et de soutien de la communauté de pratique de la Phase II (le présent rapport) et un rapport des pratiques émergentes à privilégier en comodalité de la RAF – Phase II. Les données recueillies seront conservées sur un serveur à l'UQTR protégé par un mot de passe. Les seules personnes qui y auront accès seront les membres de l'équipe de recherche. Les données demeureront sur le serveur pendant une période de cinq ans, après quoi elles seront détruites par suppression des données de la base de données.



5. RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Dans cette section, nous présentons l'analyse de l'ensemble des données récoltées qui a permis de faire ressortir cinq composantes des pratiques émergentes en comodalité ainsi que les 13 pratiques qui en émergent au secteur des jeunes.

5.1 Composantes des pratiques en comodalité

Les résultats de recherche sont présentés en fonction des principaux thèmes retenus lors de l'analyse des propos des participants. Ces thèmes correspondent aux titres des modules de l'autoformation en comodalité : comodalité, mobiliser le numérique, planification, situation d'apprentissage, gestion de groupes et évaluation. Notre schématisation inspirée de ces principaux thèmes est présentée ci-dessous.

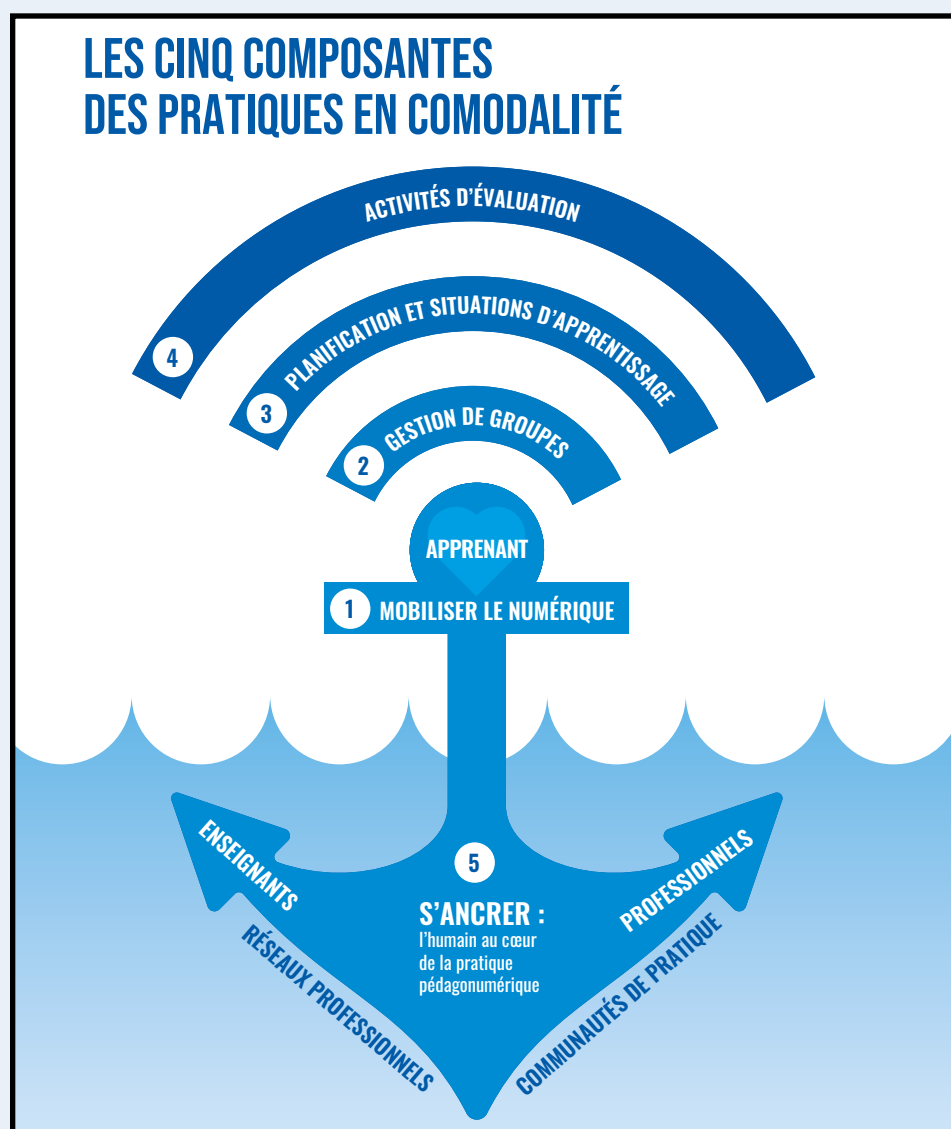


FIGURE 9 : Les cinq composantes des pratiques en comodalité

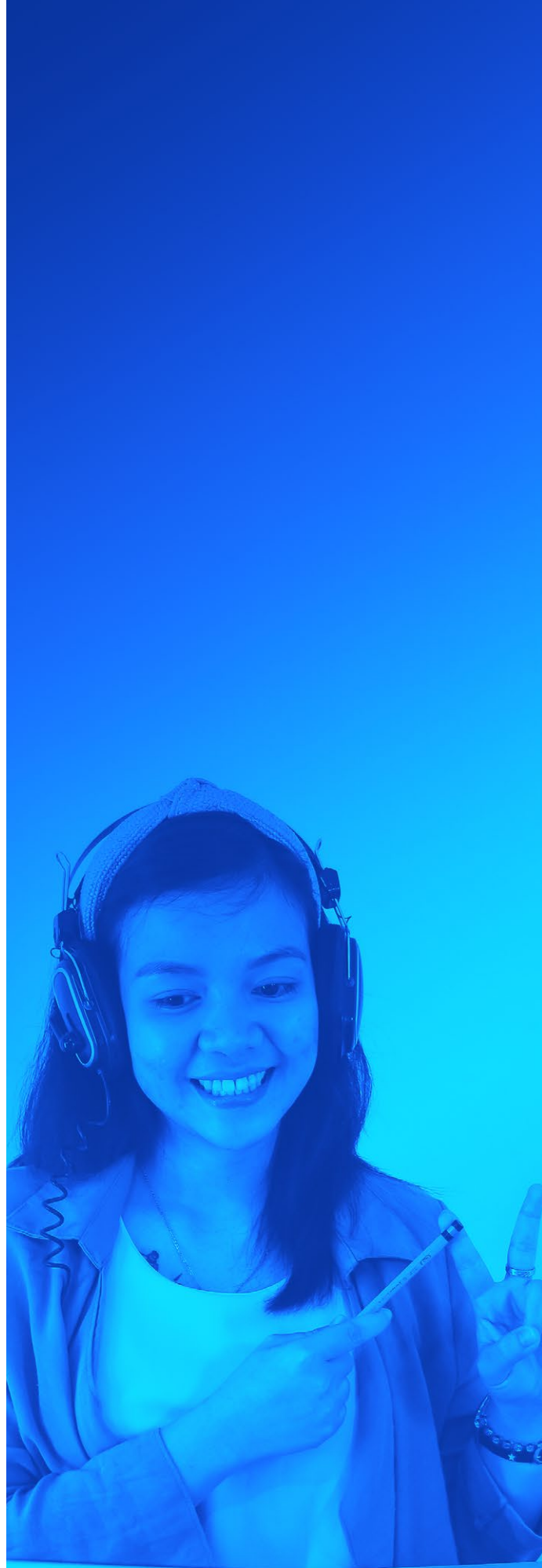
Cette représentation fait état des cinq composantes des pratiques en comodalité.

L'apprenant se situe au cœur des pratiques puisqu'il demeure le phare dans les réflexions et les choix de l'enseignant dans son plan pédagogique. La figure 9 se décline en cinq composantes.

1. La première composante, « mobiliser le numérique », est à la base des trois rayons du Wi-Fi qui illustrent les actions pédagogiques de l'enseignant.
2. La deuxième composante, « gestion de groupes », se situe dans le premier rayon du Wi-Fi. Son positionnement implique que l'enseignant considère « l'apprenant » comme faisant partie intégrante d'un groupe.
3. La troisième composante, « planification et situations d'apprentissage », se situe dans le deuxième rayon du Wi-Fi. Son positionnement implique que l'enseignant prend en compte la comodalité dans sa planification et dans les situations d'apprentissage.
4. La quatrième composante, « évaluation », se situe dans le troisième rayon du Wi-Fi. Son positionnement implique que l'enseignant réalise les activités d'évaluation à l'issue du plan pédagogique.
5. La cinquième composante, « s'ancrer : l'humain au cœur de la pratique pédagonumérique », implique que les enseignants et les professionnels prennent leur ancrage en s'enracinant à l'aide des réseaux professionnels et des communautés de pratique.

Cette représentation des cinq composantes des pratiques de la comodalité incite au développement de la compétence numérique de l'enseignant afin d'optimiser la mobilisation numérique dans ces actions pédagogiques; d'où l'importance de s'engager dans le développement des pratiques en comodalité tenant compte l'ensemble des composantes telles que décrites.

Ces composantes comprennent, de façon plus spécifique, un ensemble de pratiques soulevé par les participants à la recherche. La section suivante énumère ces pratiques à privilégier en comodalité.



5.2 Les 13 pratiques émergentes à privilégier en comodalité

L'analyse des données de la RAF a permis d'identifier les 13 pratiques ci-dessous. Chacune est suivie d'une liste d'actions concrètes de la mise en œuvre de cette dite pratique⁶, puis de citations de participants témoignant de la pratique à privilégier.

TABEAU 3 : Mobiliser le numérique

 Modéliser l'utilisation d'outils numériques et des fonctionnalités de l'environnement numérique d'apprentissage chez l'élève	 Connaitre et maîtriser les outils numériques et technologiques ainsi que les fonctionnalités d'un environnement numérique d'apprentissage
Actions concrètes de la mise en œuvre de la pratique • Enseigner et accompagner les élèves dans leur utilisation d'outils numériques et des fonctionnalités de l'ENA. • Prendre le temps nécessaire pour une meilleure compréhension de l'usage de ces ressources. • Mettre en place une routine, particulièrement dans l'utilisation des fonctionnalités de l'ENA privilégié. • Permettre à l'élève de choisir l'outil numérique qui lui convient. • Valider l'équipement technologique employé par l'élève avant la séance. • S'assurer de la présence des applications et des outils numériques nécessaires aux apprentissages. • Offrir un soutien pour la résolution des problèmes technologiques aux élèves autant en classe qu'à distance. • Vérifier et évaluer la capacité des élèves ou leur habileté à utiliser les outils numériques.	Actions concrètes de la mise en œuvre de la pratique • Participer à des formations sur la comodalité. • Équilibrer l'utilisation des outils numériques et technologiques et les fonctionnalités d'un environnement numérique d'apprentissage, et ce, autant pour l'élève que pour l'enseignant. • Cibler et limiter les outils numériques, les outils technologiques et les fonctionnalités d'un ENA avec lesquels vous êtes plus à l'aise et en faire un usage régulier. • Intégrer progressivement les outils numériques, les outils technologiques et les fonctionnalités d'un environnement numérique d'apprentissage afin de prendre en compte le fait que tous n'ont pas les mêmes connaissances de base et une maîtrise égale des outils. • Évaluer les apports et les limites de ces outils et de l'ENA afin de consolider leur utilisation. • Connaître le programme de formation et arrimer le choix des outils numériques aux objectifs du programme.
Citations : «C'est une condition essentielle au bon fonctionnement, il faut du temps pour préparer tous les gens, enseignants et élèves, à l'utilisation de la technologie.» «Il était vraiment important de montrer aux élèves, sur notre plateforme, à quel endroit sont les ressources nécessaires pour faire l'activité d'apprentissage. S'ils ont besoin d'une grammaire en ligne, d'un guide qui est à tel endroit sur notre plateforme, il faut leur montrer où aller chercher.»	Citations : «En intégrant un outil à la fois, on peut laisser le temps aux élèves de se familiariser. Il faut commencer de façon simple, ajouter graduellement des outils en laissant les élèves choisir ceux qu'ils connaissent.» «Je pense que c'est important de m'assurer au départ que l'enseignant ou l'enseignante que j'accompagne connaît / s'approprie les ressources technologiques disponibles. Il ou elle doit se sentir à l'aise avec leur utilisation. Il en va de même avec l'ENA qu'il ou elle utilisera.»

⁶ La numérotation des pratiques vise exclusivement à faciliter le repérage pour pouvoir s'y référer aisément. Il ne s'agit en aucun d'un ordre de priorité.

TABEAU 4 : Gestion de groupes

 Optimiser la gestion de l'espace pédagogique	 Multiplier les occasions de favoriser les interactions
Actions concrètes de la mise en œuvre de la pratique • Compléter la préparation et l'organisation du contenu de la leçon qui est accessible pour l'enseignant : ouvrir toutes les fenêtres nécessaires à l'enseignement (documentation, liens Internet, vidéos, etc.), vérifier que les liens Internet fonctionnent, etc. • Instaurer des routines au début, pendant et après la leçon. • Rendre accessible le plan de travail aux élèves dans l'ENA. • Utiliser les fonctionnalités de l'ENA afin d'établir une communication entre les élèves en classe et ceux en ligne : webconférence, outils collaboratifs, forum asynchrone, etc. • Installer un 2^e écran permettant à l'enseignant de voir les élèves en ligne et de pouvoir leur montrer ce qui est projeté en présence tout en se déplaçant en même temps. • Se déplacer en classe en s'assurant de demeurer dans l'angle de la captation par la caméra tout en maintenant le contact visuel pour les élèves à distance. • S'assurer d'une bonne captation du son pour que les élèves à la maison entendent clairement l'enseignant et les élèves de la classe. • Utiliser une trousse audiovisuelle de sorte que la caméra filme le tableau numérique interactif (TNI) pendant les explications de l'enseignant. • Contribuer à maintenir un contact visuel avec l'enseignant en faisant en sorte que les élèves en ligne activent leur caméra.	Actions concrètes de la mise en œuvre de la pratique • Susciter des interactions entre l'enseignant, les élèves en classe et ceux en ligne ainsi qu'entre les élèves en classe et ceux en ligne. • Poser des questions régulièrement aux élèves autant en ligne qu'en classe afin de favoriser la participation. • Encourager l'usage du clavardage. • Offrir de multiples façons aux élèves pour communiquer et interagir avec l'enseignant à travers l'environnement numérique d'apprentissage. • Privilégier les activités collaboratives entre les élèves en classe et ceux en ligne en utilisant des outils collaboratifs et en activant les salles virtuelles pour du travail d'équipe. • Partager le leadership dans différentes décisions afin de favoriser l'implication, la motivation et l'engagement de l'élève.
Citation : «[...] on a souvent dit que les élèves n'ouvrent pas leur caméra. En enseignement comodal, ce qui est gagnant, c'est de miser sur l'interactivité, sur la participation des élèves. Il serait donc crucial, en comodalité, de mettre des choses en place pour que l'élève se sente comme en classe quand il est à distance et qu'il soit à l'aise d'ouvrir sa caméra, de participer.»	Citations : «Je me permets de rétroagir régulièrement, de surligner en jaune dans les documents, surtout en comodalité. Je crois que c'est important de les questionner pour leur démontrer que tu te soucies d'eux, que tu veux savoir ce qu'ils font. La rétroaction régulière, c'est la rétroaction efficace avec tous les élèves.» «Les interactions, c'est aussi essentiel pour faire en sorte qu'ils soient plus motivés à participer parce que cela vient d'eux. Cela va fonctionner encore mieux, j'imagine, d'interagir pour qu'ils sentent qu'ils sont aussi parties prenantes des décisions, de ce qui va se passer en classe.»



Créer, maintenir et renforcer le lien relationnel

Actions concrètes de la mise en œuvre de la pratique

- Personnaliser les contacts en interpellant les élèves par leur prénom et ce, autant en ligne qu'en classe afin de favoriser des interactions personnalisées.
- Solliciter, impliquer et questionner les élèves autant en classe qu'en ligne.
- Offrir des disponibilités pour des rencontres personnalisées.
- Accueillir personnellement tous les élèves tant à l'entrée virtuelle qu'en présentielle en arrivant 5 à 10 minutes à l'avance.
- Discuter et échanger avec les élèves en démontrant de l'intérêt.
- Faciliter l'expression de soi et être à l'écoute.
- Porter la même attention à tous les élèves, qu'ils soient en ligne ou en classe.

Citations : «C'est le lien, le secret. C'est le lien relationnel puis le suivi. Puis, il faut leur demander des choses à leur mesure.»

«Créer un lien, c'est la première chose à faire, c'est un gage de réussite. Créer un lien pour les élèves, jaser avec les autres, écouter leurs attentes, savoir où ils s'en vont. Créer le lien, c'est aussi leur dire à quoi nous nous attendons de leur part et écouter leurs attentes envers nous. Dans les deux cas, cela ne se limite pas, justement, à seulement écouter. Établir des ponts, c'est aussi d'être capable de s'adapter. Après cela, on connaît les attentes. Il y a une raison qui fait que les gens ne sont pas là en présentiel. Prendre le temps aussi de savoir pourquoi ils ont opté pour le comodal peut être très éclairant.»



Favoriser le sentiment de présence à distance

Actions concrètes de la mise en œuvre de la pratique

- Porter la même attention à chaque élève qu'il soit en ligne ou en classe.
- Créer une dynamique de groupe favorisant les interactions et la collaboration entre les élèves en ligne et ceux en classe.
- Maintenir le contact visuel en considérant la caméra comme un élève en soi.
- Veiller au bon équilibre de l'attention portée aux groupes ; en ligne et en classe.
- Se déplacer en classe en s'assurant de demeurer dans l'angle de la captation de la caméra tout en maintenant le contact visuel pour les élèves à distance.
- S'assurer d'une bonne captation du son pour que les élèves à la maison entendent clairement l'enseignant et les élèves de la classe.
- Assurer un encadrement et un suivi des travaux réalisés par tous les élèves.

Citation : «Évidemment, je vais continuer de travailler mon lien avec les élèves autant ceux qui sont en présence, par un accueil chaleureux, personnalisé, direct, qu'avec ceux qui sont à distance (en les saluant personnellement, en assurant un lien visuel). Je pense qu'il faut aussi porter la même attention aux interactions entre les élèves qui sont présence qu'à celles qui ont lieu entre les élèves qui sont en ligne.»

TABEAU 5 : Planification et situations d'apprentissage

 Concevoir une planification respectant la cohérence pédagog numérique en FAD	 Utiliser l'environnement numérique d'apprentissage (ENA) afin de centraliser les pratiques enseignantes
Actions concrètes de la mise en œuvre de la pratique • Prendre le temps de réflexion nécessaire pour la planification. • Identifier clairement ses cibles d'apprentissage ainsi que les outils numériques qui les soutiennent. • Choisir la modalité de la FAD permettant d'atteindre les cibles d'apprentissage. • Morceler les apprentissages en microapprentissage (courte durée). • Morceler les évaluations. • Prévoir les modes de rétroaction et les diversifier. • Prendre en compte la différenciation pédagogique dans sa planification afin de rejoindre et d'inclure tous les profils d'élèves (élèves à besoins particuliers ou non), autant ceux en classe qu'à la maison.	Actions concrètes de la mise en œuvre de la pratique • Convenir d'une structure commune à l'équipe (équipe disciplinaire ou équipe niveau) à l'intérieur de l'ENA. • Remettre les travaux de façon numérique pour l'ensemble du groupe tant pour les élèves en classe qu'en ligne. • Prévoir un seul plan de travail des activités d'apprentissage pour l'ensemble des élèves, qu'ils soient en classe ou à la maison, et le rendre facilement accessible. • Rendre disponibles les ressources associées au contenu des leçons. • Fournir des supports visuels et vidéos, des tutoriels et des consignes claires pour favoriser l'autonomie.
Citation : «La différenciation pédagogique est au cœur de ma pratique. Je me base sur la conception universelle de l'apprentissage pour bâtir mes offres de formation.»	Citation : «Nous, c'est pour cette raison qu'on a acheté Google. Je suis d'accord avec l'idée qu'il faut varier, mais, nous, le problème qu'on a vu, c'est que certains multipliaient les outils à travers un même domaine de compétence. L'élève pouvait se retrouver une journée avec Teams, puis Lara après... Les élèves et nous ne savions plus où donner de la tête. Maintenant, nous avons choisi un ENA commun pour éviter ce genre de situation. Cela nous permet d'être cohérents.»



Diversifier les stratégies pédagogiques afin d'engager les élèves dans leurs apprentissages

Actions concrètes de la mise en œuvre de la pratique

- Établir un lien relationnel en effectuant des suivis réguliers et personnalisés avec l'élève :
 - l'interpeler personnellement;
 - démontrer l'intérêt qu'on a pour lui.
- Choisir des activités d'apprentissage en privilégiant la pédagogie active comme c'est le cas de la classe inversée.
- Mettre en place des activités interactives et collaboratives entre les élèves en classe et en ligne en utilisant les salles de classe virtuelle.
- Diversifier les équipes de travail : besoins similaires par opposition aux besoins complémentaires.
- Morceler les tâches et les leçons en courtes séquences.
- Modeler les apprentissages en offrant une pratique guidée et autonome.
- Mettre rapidement l'élève au travail à l'aide de tâches engageantes.
- Offrir de la rétroaction régulièrement et diversifier ses modes (vidéo, audio, annotations, etc.).
- Donner accès aux aides technologiques et numériques auxquelles les élèves à besoins particuliers ont droit pour la réussite de leurs apprentissages (logiciel d'aide à la lecture et à l'écriture, lecteur immersif, etc.).

Citation : «Il est très important de continuer d'offrir de la formation aux enseignants afin qu'ils soient en mesure d'utiliser leur ENA plus efficacement avec leurs élèves et que leurs cours soient plus intéressants, signifiants et engageants.»

TABEAU 6 : Activités d'évaluation

 Adapter les activités d'évaluation au contexte d'enseignement comodal	 Adopter des pratiques éthiques
Actions concrètes de la mise en œuvre de la pratique • Modéliser l'utilisation des outils numériques et des fonctionnalités de l'ENA comme étape préalable essentielle pour réaliser les activités d'évaluation qui mobilisent le numérique. • Offrir à l'élève un accès à du soutien technologique, qu'il ait des besoins particuliers ou non, dans le but de favoriser la réalisation des activités d'évaluation. • Planifier, morceler et réaliser en continu les activités d'évaluation formatives ou sommatives : donner plusieurs tâches et offrir de la rétroaction régulièrement. • Rendre accessibles tous les outils et les applications nécessaires et adaptés aux besoins de chacun en fonction de l'activité d'apprentissage proposée (grammaire, PDF, bloc-notes, jeu-questionnaire, cahier pour écrire, etc.).	Actions concrètes de la mise en œuvre de la pratique • Varier ses modes d'évaluation pour diminuer la tricherie. • Complexifier progressivement les tâches en appliquant les taxonomies cognitives, affectives ou psychomotrices (p. ex. la taxonomie de Bloom, 1956, révisée par Anderson et Krathwohl, 2001) afin de réduire les risques de tricherie et de plagiat (Annexe D et E). • Enseigner aux élèves les principes de respect des droits d'auteur. • Éviter les questions dont les réponses sont susceptibles d'être retrouvées sur Internet. • Prévoir des formulaires d'autorisation de consentement pour préserver le droit à l'image. • Servir de modèle en adoptant une pratique éthique exemplaire • Discuter de la notion de plagiat et de tricherie avec les élèves • Informer les élèves des diverses ressources libres de droit
Citations : «Ce n'est pas de l'acquis pour la population enseignante, on travaille à partir de bases qui sont quand même relativement communes, mais je réalise maintenant qu'il y a un transfert à faire par rapport à ma pratique de CP. Je ne peux pas parler d'évaluation en comodalité avec les enseignants, puis d'observation, de triangulation, comme si de rien n'était. Non, il faut revenir aux bases. Il faut expliquer ce qu'on veut dire, c'est nécessaire. Malheureusement, il faut convaincre les enseignants qu'ils ont le droit de faire d'autres choses qu'un examen qui compte, qui vaut pour 100 % de la note. Donc, il y a tout ce travail-là à faire avant.» «Je vois de moins en moins l'évaluation comme une finalité. J'utilise toutes les occasions pour faire un retour avec les élèves, leur offrir de la rétroaction. J'essaie de travailler pour que l'élève ait un portrait de l'évolution de ses apprentissages en tout temps. L'évaluation en cours d'apprentissage sous toutes ses formes prend maintenant tout son sens.»	Citation : «Lors de l'utilisation de petites salles, les caméras ne sont pas utilisées pour plusieurs raisons, dans les domiciles, les élèves ne veulent pas ouvrir leur caméra. On ne peut pas les obliger, ce n'est pas légal : c'est le droit à l'image.»

TABEAU 7 : S'ancrer : l'humain au cœur de la pratique pédagognumérique

 Travailler en complémentarité d'expertise avec les différents intervenants scolaires	 Exploiter le potentiel des réseaux professionnels et des communautés de pratique
Actions concrètes de la mise en œuvre de la pratique • Ancrer les pratiques selon une approche humaniste pour maximiser le potentiel de tous les élèves : – adapter les services offerts en présence aux élèves à distance; – répondre aux besoins de tous les élèves en offrant un soutien tant professionnel que technologique, qu'ils soient en classe ou en distance; – viser la cohésion de l'équipe-école pour un soutien optimal à l'élève.	Actions concrètes de la mise en œuvre de la pratique • Participer à une communauté de pratique portant sur le thème de la comodalité. • S'engager dans un réseau professionnel d'entraide local, provincial ou international. • Solliciter l'aide des conseillers pédagogiques, technopédagogiques et pédagognumériques disponibles aux CSS/CS ou les conseillers du RÉCIT. • Collaborer avec l'ensemble des autres professionnels de l'école (orthopédagogue, orthophoniste, éducateur spécialisé, psychologue, etc.).
Citations : « Moi, je pense que la solution au niveau du type de soutien, c'est d'avoir une tierce personne qui est là. » « Le soutien à mes yeux, cela serait d'abord de l'accompagnement. C'est quelqu'un qui peut venir nous montrer, venir dans la classe avec nous; pallier parfois le problème technologique ou les connaissances qu'on n'a pas pour être efficace parce qu'un enseignement, cela exige d'être tout le temps efficace, cela demande d'être rapide, cela exige d'être là. C'est cela, avoir de l'accompagnement, avoir du temps comme cela partout, pour s'approprier le matériel approprié. Le soutien, c'est aussi pour les élèves qui auraient également besoin d'aide à la maison. Je pense que tout est vraiment une question de soutien. Tout seul, l'ensemble est une charge de travail immense. Notre charge, elle est déjà grande, donc cela, c'est juste un peu trop. »	Citation : « Établir des liens directs de communication avec les enseignants en comodalité pour pouvoir les soutenir avec l'aide de mes collègues est essentiel. En travaillant avec eux de façon régulière et en établissant des liens de confiance, nous pourrions renforcer la cohérence pédagognumérique en FAD pour les enseignants concernés. »

5.3 Pratiques émergentes à privilégier en comodalité

La prochaine figure fusionne les cinq composantes ainsi que les 13 pratiques émergentes à privilégier en comodalité. Chaque groupe de pratiques rassemblé dans un encart est associé à sa composante.

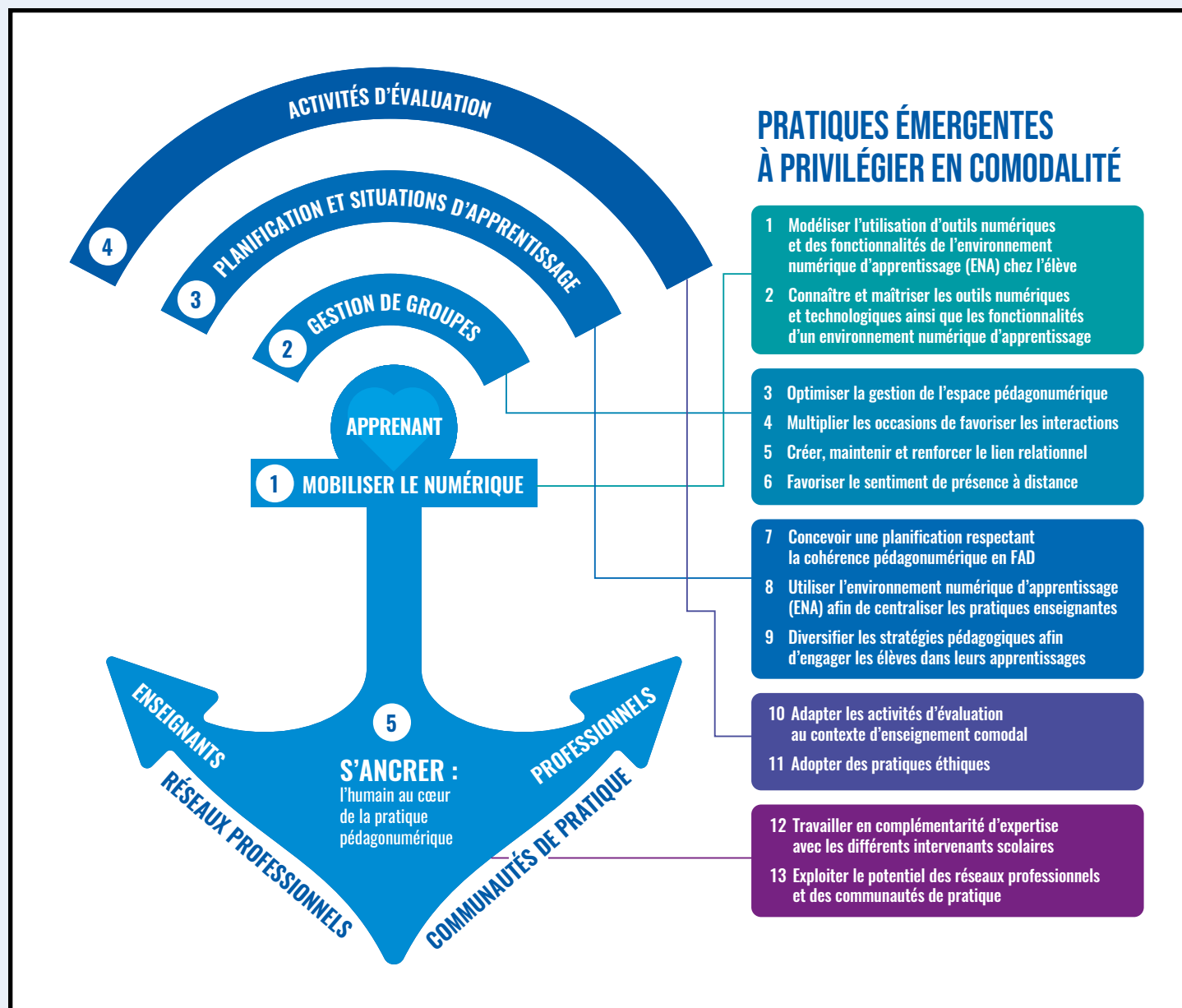


FIGURE 10 : Pratiques émergentes à privilégier en comodalité

La figure 10 illustre la globalité des résultats des travaux de recherche de la phase I et de la phase II de la recherche-action-formation portant sur l'enseignement en contexte comodal au secteur des jeunes.

CONCLUSION

Au final, nos résultats tendent à démontrer que la RAF a éclairé un sujet que les participants jugent central à leurs activités professionnelles actuelles et futures et dont les enjeux leur semblent aussi nombreux qu'importants. Le projet a également contribué à déconstruire certaines idées préconçues des participants autant sur l'hybridité que sur la comodalité. Elle a en outre stimulé des échanges entre les participants qui les encouragent à poursuivre leur expérimentation active des possibilités offertes par la comodalité. Ainsi, plusieurs participants sont désormais plus en mesure de se projeter dans l'utilisation de diverses modalités de la FAD, que ce soit des activités synchrones, asynchrones, hybrides, etc. De surcroît, les résultats montrent que de cette expérience de groupe émerge une expertise collective se traduisant par une préoccupation accrue pour cinq composantes de la comodalité se déclinant en 13 pratiques émergentes. Il s'agit, de manière analogue, des résultats d'une première exploration d'une expertise collective à construire au sujet de la comodalité.

En effet, au sortir de la crise sanitaire, l'École ne sera plus la même, particulièrement l'enseignement et l'apprentissage. Il nous apparaît judicieux de valoriser et de soutenir les enseignants dans leurs nouveaux apprentissages de l'enseignement en contexte de FAD, particulièrement celui de la comodalité, afin de maintenir la progression de ces apprentissages. Le présent projet nous semble être une formation et un premier pas dans le sillage duquel d'autres acteurs gagneraient à s'engager. Il semble en effet que la formation à la FAD contribue au développement de pratiques pédagogiques généralistes (Michelot et Poellhuber, 2021). Étant donné que se former est un choix résultant d'un ensemble de facteurs dont plusieurs renvoient à la motivation et au sentiment d'efficacité personnelle, encourager le personnel du secteur des jeunes à se perfectionner nous apparaît central pour contribuer à l'amélioration continue des pratiques enseignantes au regard des visées découlant d'une société de plus en plus numérique comme en témoigne en outre le PAN (Gouvernement du Québec, 2019).

En ce sens, malgré la nature ponctuelle de la crise sanitaire, il nous semble central de souligner que la FAD, et plus précisément la comodalité, répond à un ensemble d'enjeux qui témoignent de son actualité qui a été, il est vrai, décuplée par les conditions sanitaires en vigueur. La multiplication des besoins de formation, les demandes du marché du travail, les communications de plus en plus axées sur le numérique, entre autres, soulignent toutefois la pertinence de ces modes de formation qui ne s'improvisent ni pour les enseignants ni pour les conseillers pédagogiques ni pour les gestionnaires d'établissements

. Dans un tel contexte, il est plus que jamais important de souligner l'opportunité offerte par les derniers mois : si tous se sont sentis bousculés dans leur pratique, plusieurs ont souligné l'effet de catalyseur ou d'accélérateur des tendances pandémiques. En éducation, elle aura certainement eu pour effet de révéler les possibles comme les limites et les difficultés de la FAD incluant la comodalité. Un tel contexte peut ainsi servir de tremplin réflexif. Pour le dire autrement, la FAD comme le télétravail ne sont pas des modes, ou plutôt c'en sont, mais pas au sens de passagères, mais bien au sens de modalités parmi d'autres. La FAD comme la comodalité seront ainsi appelées à devenir pour un plus grand nombre, puisqu'elles l'étaient déjà pour certains, une autre façon de faire, une possibilité de plus à envisager, une modalité de plus à laquelle il est possible d'avoir recours. De cette façon, encourager les enseignants à poursuivre leurs expérimentations de l'enseignement en contexte de FAD est capital, car savoir et savoir-faire, c'est pouvoir choisir quand c'est possible et savoir s'adapter autrement.

Étant donné que peu d'études ont été jusqu'ici réalisées sur le sujet en sol québécois et possiblement ailleurs dans le monde, continuer à soutenir la recherche de l'enseignement en contexte de FAD autant au niveau du secteur des jeunes qu'au niveau des études supérieures paverait la voie à des pratiques renouvelées et innovantes correspondant à la fois aux tendances et aux besoins des milieux.

En terminant, dans des recherches futures sur l'enseignement comodal, il serait pertinent de revoir l'ensemble de la conception du design pédagogique que nécessite la comodalité (Gérin-Lajoie, Roy et Laffleur, 2022), entre autres, l'espace pédagog numérique. L'espace étant une dimension importante à considérer selon Paquelin (2021). D'autres sujets intéressants seraient de cibler des pratiques émergentes, des outils numériques spécifiques ou même des objectifs pédagogiques précis afin d'en déterminer les contextes de mise en pratique comodaux optimaux. Il serait aussi intéressant de s'attarder aux profils des élèves, que ces derniers aient un cheminement particulier (élèves athlètes, élèves malades, élèves géographiquement éloignés, etc.) ou non afin de déterminer les caractéristiques de la population étudiante répondant positivement aux conditions de l'enseignement comodal. En somme, les questions entourant la comodalité demeurent nombreuses. Tenter d'y répondre nous permettra, d'une part, de mieux comprendre les manières dont la comodalité peut être bénéfique au secteur des jeunes, mais également d'outiller le Québec pour relever les défis de l'éducation pour lesquels la comodalité peut faire partie de la solution.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bates, T. (2015). *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning*. <https://opentextbc.ca/teachinginadigitalage/>
- Bates, T. (2021). *Special pandemic issue of the Journal Online Learning Part 3: How some instructors changed their teaching when they went online during Covid-19* [Blogue]. <https://www.tonybates.ca/2021/06/15/special-pandemic-issue-of-the-journal-online-learning-part-3-how-some-instructors-changed-their-teaching-when-they-went-online-during-covid-19/>
- Beatty, B. (2010, 18 mars). HyFlex Principles. Four Fundamentale Principles for HyFlex – The Pillars. *HyFlex Learning Community*. <https://www.hyflexlearning.org/2010/03/18/four-fundamental-principles-for-hyflex-the-pillars/>
- Beatty, B. (2019). Hybrid-Flexible Course Design : Implementing student-directed hybrid classes, *edtechbooks.org*. <https://edtechbooks.org/hyflex>
- Charlier, B. (2005). Parcours de recherche-action-formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 31 (2), p. 259-272. <https://doi.org/10.7202/012755ar>
- Cope, W. et Kalantzis, M. (2010). *Ubiquitous learning: An agenda for educational transformation* (576-582). Travaux, 6th International Conference on Networked Learning. [En ligne] Digital Wallonia (dir.)(2018). *Baromètre Digital Wallonia – Éducation et Numérique 2018: infrastructure, ressources et usages du numérique dans l'éducation en Wallonie et à Bruxelles*. Rapport, Jambes, Belgique : Agence du Numérique.
- Cristol, D. (2018). *Dictionnaire de la formation. Apprendre à l'ère numérique*. France : Éditions Sociales Françaises.
- Faerber, R. (2002). Le groupe d'apprentissage en formation à distance: ses caractéristiques dans un environnement virtuel. Dans F. Larose et T. Karsenti (dir.), *La place des TIC en formation initiale et continue* (p. 99-128). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Florent, M., Pollhuber, B., Bérubé B. et Béland, S. (2021). Retour d'expérience sur l'évaluation d'une formation des enseignants à la FAD dans le cadre de la crise de la COVID-19. *Le numérique en pédagogie universitaire au temps de la COVID-19 – Partie 3* <https://doi.org/10.18162/ritpu-2021-v18n1-04>
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Québec : Chenelière Éducation. <https://doi.org/10.7202/1042088a>
- Gérin-Lajoie, S., Roy, N. et Lafleur, F. (2022). *L'enseignement comodal : conjuguer la présence et la distance en toute cohérence*. Guide préparé pour le Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada (REFAD). Montréal : REFAD.
- Gobeil-Proulx, J. (2019). La perspective étudiante sur la formation comodale, ou hybride flexible. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire/International Journal of Technologies in Higher Education*, 16 (1), p. 56-67.
- Houssaye, J. (2000). *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire* (3e éd.). Berne: Peter Lang.
- Houssaye, J. (1988). *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire I : Le triangle pédagogiques*. Berne: Peter Lang.
- Kim, S. (2008). *Étude des représentations du personnel enseignant à l'égard de ses pratiques d'ordre technologique et pédagogique actuelles et de celles qui pourraient favoriser la mise en oeuvre d'un dispositif de formation à distance* à l'Institut de Technologie du Cambodge. Thèse de doctorat en éducation, Sherbrooke, Université de Sherbrooke. [crifpe.ca/publications/view/8881/p_3]
- Kumps, A., Dragone, L., De Lièvre, B et Temperman, G. (2019). *Réussir la transition numérique par la recherche collaborative. Analyse de cas d'accompagnement d'enseignants dans leur intégration du numérique en contexte scolaire*. frantice.net, numéro 16, novembre. Service de Pédagogie Générale et des Médias Éducatifs, Université de Mons, Belgique.
- Lafleur, F. (2021). *Les pratiques émergentes à privilégier en contexte d'enseignement comodal. Rapport de recherche-action-formation préparé pour le ministre de l'Éducation du Québec*. Gouvernement du Québec (MEQ) – Phase I <http://www.education.gouv.qc.ca/dossiers-thematiques/plan-daction-numerique/plan-daction-numerique/>
- Lafleur, F. (2021). Wiki-FAD : outils numériques pour enseigner, former ou apprendre à distance <https://wikifad.francelafleur.com/Accueil>
- Lafleur, F. et Samson, G. (2019). *Formation et apprentissage en ligne*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lameul, G., Peltier, C. et Charlier, B. (2014). Dispositifs hybrides de formation et développement professionnel. Effets perçus par des enseignants du supérieur. *Education & Formation*, no. e-301, p. 99-113.

- Lameul, G. (2006). *Former des enseignants à distance ? Etude des effets de la médiatisation de la relation pédagogique sur la construction des postures professionnelles* (Thèse de doctorat). Université Paris Ouest La Défense, Paris. <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00001397/en/>
- Lebrun, M. (2011). Impacts des TIC sur la qualité des apprentissages des étudiants et le développement professionnel des enseignants : vers une approche systémique. *Sciences et technologies de l'information et de la communication pour l'éducation et la formation*, (18), 287-316. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00696443>
- Lebrun M., Lison C. et Bati C. (2016). *Les effets de l'accompagnement technopédagogique des enseignants sur leurs options pédagogiques, leurs pratiques et leur développement professionnel*. Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur. 32(1). Numéro spécial – hiver.
- Lecompte J. (2004). *Les applications du sentiment d'efficacité personnelle*. Savoirs 2004/5 (Hors série), p. 59 à 90.
- Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle : guide à l'intention des leaders scolaires*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lombart, F. (2003). Du triangle de houssaye au tétraèdre des tic : Comment l'analyse des productions tic permet d'approcher une compréhension des interactions entre les savoirs d'expérience et de recherche. Dans B. Chalier et D. Peraya (dir.). *Transformations des regards sur la recherche en Technologie de l'Éducation*. Genève : TECFA.
- Michelot, F., Poellhuber, B., Charette, E. et Gazerani, F. (2021, novembre). *Accompagner les enseignant-es dans le développement de leurs compétences en FAD*. P. Plante, M. Alexandre, C. Papi, A. Stockless et R. Grégoire (dir.), ROC 2021 : Solidarités numériques en éducation : une culture en émergence, Montréal. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03484209>
- Ministère de l'Éducation du Québec (2020). *Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante*. Québec : Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competences_professionnelles_profession_enseignante.pdf?1606848024
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2018). *Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2019). *Cadre de référence de la compétence numérique*. Québec : Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/dossiers-thematiques/plan-daction-numerique/cadre-de-reference-de-la-competence-numerique/>
- Nolla, J.-M., Samson, G. et Lafleur, F. (2022, accepté). *Intérêts, logiques et stratégies d'autoévaluation dans l'évaluation des apprentissages en formation à distance*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Nolla, J.-M. (2021). La lutte contre le plagiat étudiant dans l'évaluation. Une réflexion éthique pour soutenir les enseignants en formation à distance. Dans F. Lafleur, J.-M. Nolla et G. Samson (dir.), *Évaluation des apprentissages en formation à distance : enjeux, modalités et opportunités de formation en enseignement supérieur* (p. 57-74). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. France : Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2012.01>
- Paquelin, D. (2021). Comment les espaces accompagnent l'apprentissage, Accompagner les étudiants, quels rôles pour l'enseignant, quels dispositifs, quelles mises en œuvre? Dans B. Raucourt, C. Verzat, C. Van Nieuwenhoven et C. Jacmot (dir.), Bruxelles : De Boeck Université.
- Parr, M. (2019). *Pour apprivoiser la distance. Guide de formation et de soutien aux acteurs de la formation à distance*. Document préparé pour le Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada. Fredericton : REFAD.
- Poellhuber, B. et Michelot, F. (2019). L'engagement et les stratégies d'autorégulation des apprenants adultes en e-Formation. Dans A. Jézégou (dir.), *Traité de la e-formation des adultes* (p. 233-262). France : De Boeck Supérieur. <http://hdl.handle.net/1866/24894>
- Raynal, F. et Rieunier, A. (2012). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive* (9^e éd.). France : Éditions Sociales Françaises.
- Wenger, E., McDermott, R. A. et Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Boston : Harvard business press.

ANNEXE A

EXTRAIT DU RAPPORT DE RECHERCHE-ACTION-FORMATION PRÉPARÉ POUR LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) - PHASE I

3.5 Matrice de l'analyse des constats

Dans le but de concevoir une autoformation sur l'enseignement comodal pour les enseignants et les conseillers pédagogiques du réseau de l'éducation du Québec, les 19 constats généraux sont pris en considération. Cependant, il est difficile d'inclure tous ces constats dans l'autoformation et de les traiter sans tenir compte de leurs particularités et des différents éléments qu'ils abordent. Ainsi, il est nécessaire de les distinguer et de les lier à des référentiels clés du public cible qui est constitué majoritairement des enseignants au secondaire

du Québec. En effet, l'autoformation sur la comodalité doit impérativement répondre aux exigences du Ministère. Pour y parvenir, nous élaborons une matrice à double entrée : l'axe vertical contient les 13 compétences professionnelles des enseignants au Québec (MEQ, 2020) et l'axe horizontal contient les 12 dimensions de la compétence numérique (MÉES, 2019). Vous trouvez au tableau 10 l'élaboration de ces deux axes. Préalablement, la figure 7 ci-dessous présente les 12 dimensions de la compétence numérique.



FIGURE 7 : Représentation graphique du cadre de référence (MEQ, 2020)

La figure 7 nous indique les 12 dimensions qui ont été utilisées dans l'élaboration de l'axe horizontale de la matrice de l'analyse des constats. L'axe verticale de la matrice, pour sa part, reprend les 13 compétences

professionnelles contenues dans le nouveau référentiel des enseignants. Le croisement entre les 12 dimensions, les 13 compétences ainsi que les 19 constats de la RAF est illustré dans le Tableau 10.

TABEAU 10 : Matrice des 12 dimensions de la compétence numérique et des 13 compétences professionnelles des enseignants au Québec.

LES 12 DIMENSIONS DE LA COMPÉTENCE NUMÉRIQUE												
	1. Agir en citoyen éthique à l'ère du numérique	2. Développer et mobiliser ses habiletés technologiques	3. Exploiter le potentiel du numérique pour l'apprentissage	4. Développer et mobiliser sa culture informationnelle	5. Collaborer à l'aide du numérique	6. Communiquer à l'aide du numérique	7. Produire du contenu avec le numérique	8. Mettre à profit le numérique en tant que vecteur d'inclusion et pour répondre à des besoins diversifiés	9. Adopter une perspective de développement personnel et professionnel avec le numérique dans une posture d'autonomisation	10. Résoudre une variété de problèmes avec le numérique	11. Développer sa pensée critique à l'égard du numérique	12. Innover et faire preuve de créativité avec le numérique
	4	7	12	5	3	7	8	16	7	10	2	9
LES 13 COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DES ENSEIGNANTS	1 Agir en tant que médiatrice ou médiateur d'éléments de culture (0)											
	2 Maîtriser la langue d'enseignement (0)											
	3 Planifier les situations d'enseignement et d'apprentissage (8)		CONSTAT 4	CONSTAT 9			CONSTAT 4 CONSTAT 9	CONSTAT 12	CONSTAT 11	CONSTAT 9		CONSTAT 9
	4 Mettre en œuvre les situations d'enseignement et d'apprentissage (18)	CONSTAT 17	CONSTAT 3	CONSTAT 7 CONSTAT 13		CONSTAT 3 CONSTAT 13	CONSTAT 3 CONSTAT 7	CONSTAT 3 CONSTAT 10 CONSTAT 12	CONSTAT 3	CONSTAT 3 CONSTAT 7 CONSTAT 13	CONSTAT 7	CONSTAT 10 CONSTAT 13
	5 Évaluer les apprentissages (19)		CONSTAT 3	CONSTAT 8	CONSTAT 8		CONSTAT 3	CONSTAT 3	CONSTAT 3		CONSTAT 19	
	6 Gérer le fonctionnement du groupe-classe (19)	CONSTAT 17	CONSTAT 2	CONSTAT 2 CONSTAT 15	CONSTAT 14 CONSTAT 15	CONSTAT 2 CONSTAT 3	CONSTAT 2	CONSTAT 2 CONSTAT 12 CONSTAT 14 CONSTAT 15	CONSTAT 11	CONSTAT 2 CONSTAT 14 CONSTAT 15		CONSTAT 2 CONSTAT 15
	7 Tenir compte de l'hétérogénéité des élèves (11)		CONSTAT 19	CONSTAT 6 CONSTAT 19	CONSTAT 6			CONSTAT 3 CONSTAT 6 CONSTAT 12 CONSTAT 19	CONSTAT 11	CONSTAT 3		CONSTAT 3
	8 Soutenir le plaisir d'apprendre (4)							CONSTAT 10	CONSTAT 11	CONSTAT 10		CONSTAT 10
	9 S'impliquer activement au sein de l'équipe-école (4)			CONSTAT 18	CONSTAT 18	CONSTAT 18						CONSTAT 18
	10 Collaborer avec la famille et les partenaires de la communauté (0)											
	11 S'engager dans un développement professionnel continu et dans la vie de la profession (1)		CONSTAT 16									
	12. Mobiliser le numérique (13)	CONSTAT 17	CONSTAT 16	CONSTAT 1 CONSTAT 5		CONSTAT 1 CONSTAT 18	CONSTAT 1 CONSTAT 13	CONSTAT 5	CONSTAT 3 CONSTAT 14	CONSTAT 3		
	13. Agir en accord avec les principes éthiques de la profession (5)	CONSTAT 17		CONSTAT 17			CONSTAT 17					CONSTAT 17

Cette matrice se veut à la fois flexible et précise : elle permet de situer chacun des 19 constats de façon simultanée selon a) chacune des 13 compétences professionnelles des enseignants, et b) chacune des dimensions de la compétence numérique. De plus, comme chaque constat général comporte plusieurs sous-éléments différents, il est tout à fait possible qu'un même constat fasse appel à une ou à plusieurs compétences professionnelles, et/ou plusieurs dimensions de la compétence numérique. Ainsi, pour chacun des constats nous identifions à laquelle ou lesquelles des 13 compétences professionnelles des enseignants ils sont liés. Ensuite, pour le même constat situé dans l'axe vertical, nous identifions à laquelle ou lesquelles des 12 dimensions de la compétence numérique il est lié pour le situer de manière précise dans l'axe

horizontal. Nous répétons ces deux démarches de façon rigoureuse pour situer les 19 constats généraux et leurs croisements dans la matrice.

Grâce à cet exercice de placement des 19 constats généraux, nous avons relevé les trois constats les plus fréquemment identifiés dans la matrice soit les 2, 3 et 17 (Tableau 11) :

- Le constat général 3 se situe au total à 17 endroits différents (croisements) dans la matrice
- Le constat général 17 se situe au total à huit endroits différents (croisements) dans la matrice
- Le constat général 2 se situe au total à sept endroits différents (croisements) dans la matrice

TABEAU 11 : Résumé des constats généraux qui se dégagent de l'analyse de la CoP

Résumé des constats généraux qui se dégagent de l'analyse de la CoP	Nombre total de croisements situés dans la matrice
1. La comodité nécessite un accès aux ressources technologiques et numériques.	3
2. Teams et Moodle sont les environnements numériques principalement utilisés par les participants.	7
3. L'environnement numérique d'apprentissage (ENA) et les outils numériques sont utilisés ou envisagés à de multiples occasions.	17
4. Le concept de l'alignement technopédagogique en FAD à approfondir tant pour les conseillers pédagogiques que les enseignants.	2
5. Le soutien et l'accompagnement actuellement offerts aux enseignants seraient principalement « technique », c'est-à-dire axé davantage sur la technologie et moins sur la pédagogie.	2
6. Les participants se soucient ou se préoccupent des difficultés vécues, de façon générale, par les élèves.	3
7. Il est important d'enseigner et de simplifier l'utilisation de l'ENA pour les élèves.	4
8. Il est possible d'adapter toutes les évaluations faites en présentiel, mais particulièrement les évaluations de type productions.	2
9. La planification est un élément clé en comodité.	4
10. L'engagement et la participation des élèves en ligne orientent le choix des stratégies pédagogiques.	5
11. Le développement de l'autonomie des élèves serait à considérer.	4
12. L'établissement d'une routine est valorisé.	4
13. La rétroaction est importante afin de permettre à l'élève de s'améliorer.	5
14. Créer, maintenir et renforcer le lien relationnel avec les élèves autant en classe qu'en ligne peut être fait de différentes façons.	4
15. Une attention particulière à la gestion de l'espace est à considérer afin de permettre une vue d'ensemble du cours pour les élèves.	5
16. L'intégration des technologies immersives suscite un intérêt ou une curiosité, mais se traduirait par un niveau de difficulté supérieur.	2
17. Des considérations éthiques seraient à envisager dans ce contexte.	8
18. Le partage des pratiques et les autoformations seraient à privilégier.	5
19. Dans le discours des participants, sept thématiques ont été soulevées, mais sans qu'ils y reviennent fréquemment.	4

ANNEXE B

DESCRIPTION DES THÈMES RETENUS POUR L'ANALYSE THÉMATIQUE DES DONNÉES

Nœuds	Sous-nœuds	Sous-sous-nœuds	Pistes de codage
Conception de l'apprentissage	Appréhensions		
	Articulation entre formation et pratique		- La mise en pratique des nouvelles connaissances - L'intégration des compétences numériques - Comment le vivent-ils sur le plan des sentiments?
	Que signifie apprendre ?		
	Changement de pratique		Comment et dans quelles conditions intégrez-vous l'idée de changement de pratique dans votre conception de votre apprentissage de l'enseignement comodal ?
	Soutien de l'apprentissage		Pour l'enseignant
Mobiliser le numérique	Accessibilité aux ressources	Pour l'élève	Accès à : - Internet (Wi-Fi) - Équipement technologique (ordinateur, clavier, casque, etc.) - Accessibilité du matériel - Coût (achats) (technologie immersive)
		Pour l'enseignant	Accès à : - Internet (Wi-Fi) - Équipement technologique (ordinateur, clavier, casque, etc.)
	Outils technologiques		Maîtrise et connaissances de l'équipement technologique
	Outils numériques		- Outils Web, applications - Maîtrise Connaissances
	Environnement numérique d'apprentissage	Fonctionnalités	Comment les fonctionnalités sont-elles utilisées
	Soutien technique		Service informatique
	Soutien pédagonumérique		Conseiller pédagogique ou technopédagogique
	Technologie immersive		- Réalité virtuelle - Réalité augmentée - Réalité mixte

Planification	Cohérence pédagonumérique	Compréhension du modèle	
		Application du modèle	Mettre en pratique
		Apprenant	Profil, caractéristiques et besoins
		Outils numériques	
		Cibles d'apprentissage	
		Modalités de la FAD	
		Stratégies d'enseignement	
		Activités d'évaluation	
		Environnement numérique d'apprentissage	
	Équivalence, réutilisabilité et accessibilité		
Situations d'apprentissage	Environnement numérique d'apprentissage	Supports visuels accessibles aux élèves	• Plan de travail • Tout autre document pertinent
		Enseigner explicitement les ENA aux élèves	
		Salles virtuelles	
	Différenciation pédagogique	Élèves à besoins particuliers	
		Profils et caractéristiques des élèves	

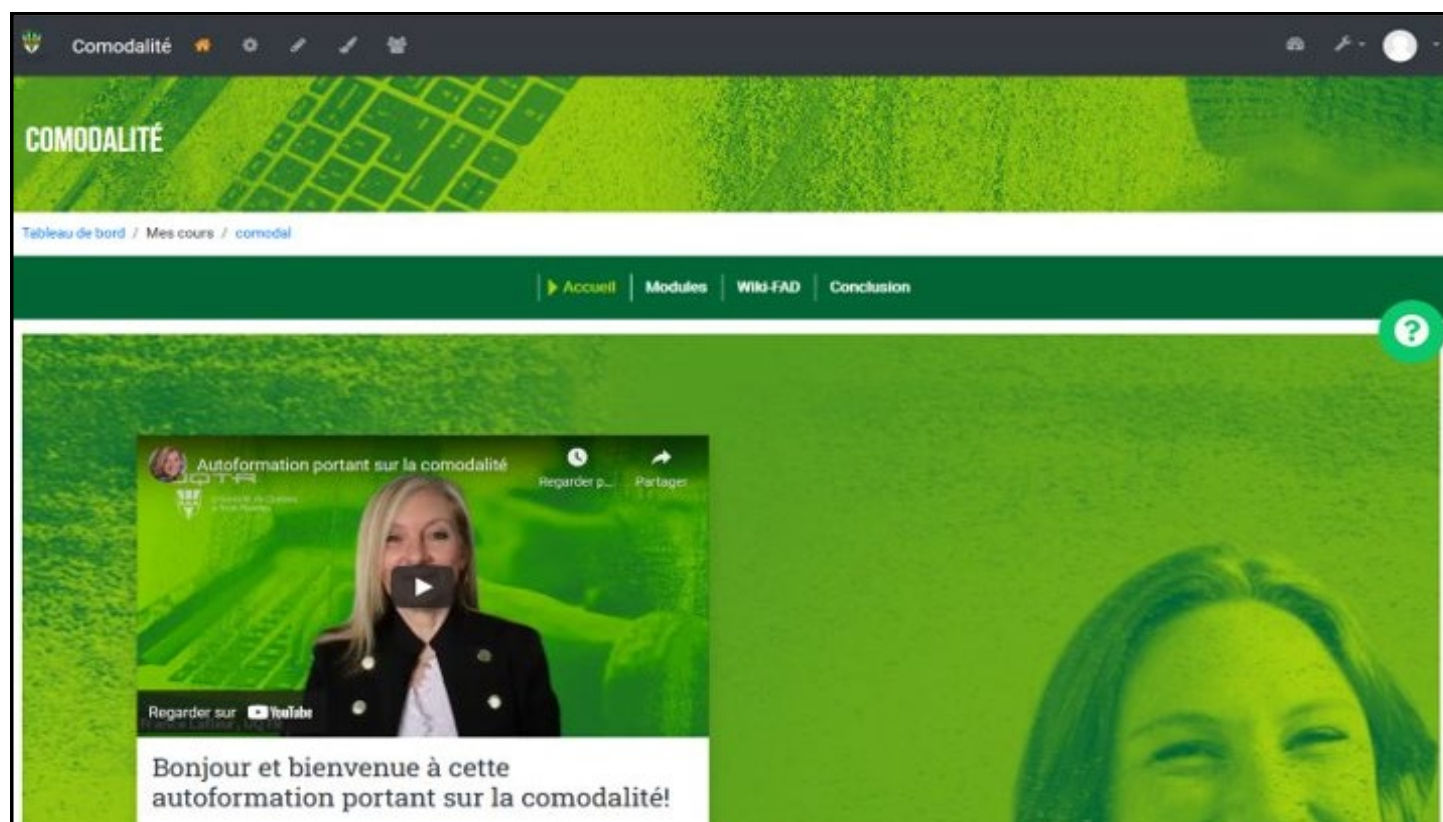
Gestion de groupes	Gestion de l'espace		• Gestion de l'espace physique • Gestion de l'espace numérique
	Gestion du temps		
	Besoins particuliers		Élèves à besoins particuliers
	Engagement des élèves	Stratégies pédagogiques	
		Leadership partagé	
		Autonomie de l'élève	
	Lien relationnel	Fonctionnalités de l'ENA	
		Outils numériques	Forum, clavardage, courriel et autres
		Routines et procédures	
		Rétroaction	
		Sentiment de présence	
		Interaction élèves en classe et en ligne	
		Interaction enseignant-élève	
		Disponibilités de l'enseignant	
		Expression des émotions des élèves	
	Sentiment de tiraillement		Sentiment de tiraillement vécu par l'enseignant entre élèves en classe et en ligne
Évaluation	Environnement numérique d'apprentissage et outils numériques	Triangulation des apprentissages	• Conversations • Observations • Productions
		Rétroaction	
		Moyens d'évaluation	
	Considérations éthiques	Plagiat et tricherie	

ANNEXE C

CONTENU DE L'AUTOFORMATION SUR LA COMODALITÉ

Cette autoformation a pour objectifs d'amener les enseignants et les conseillers pédagogiques à :

- S'initier aux modalités d'hybridité dans la formation à distance (FAD) et particulièrement celle de l'enseignement comodal.
- Se familiariser avec les différentes stratégies pédagogiques favorisant la réussite éducative dans un contexte d'enseignement et d'apprentissage en comodalité.

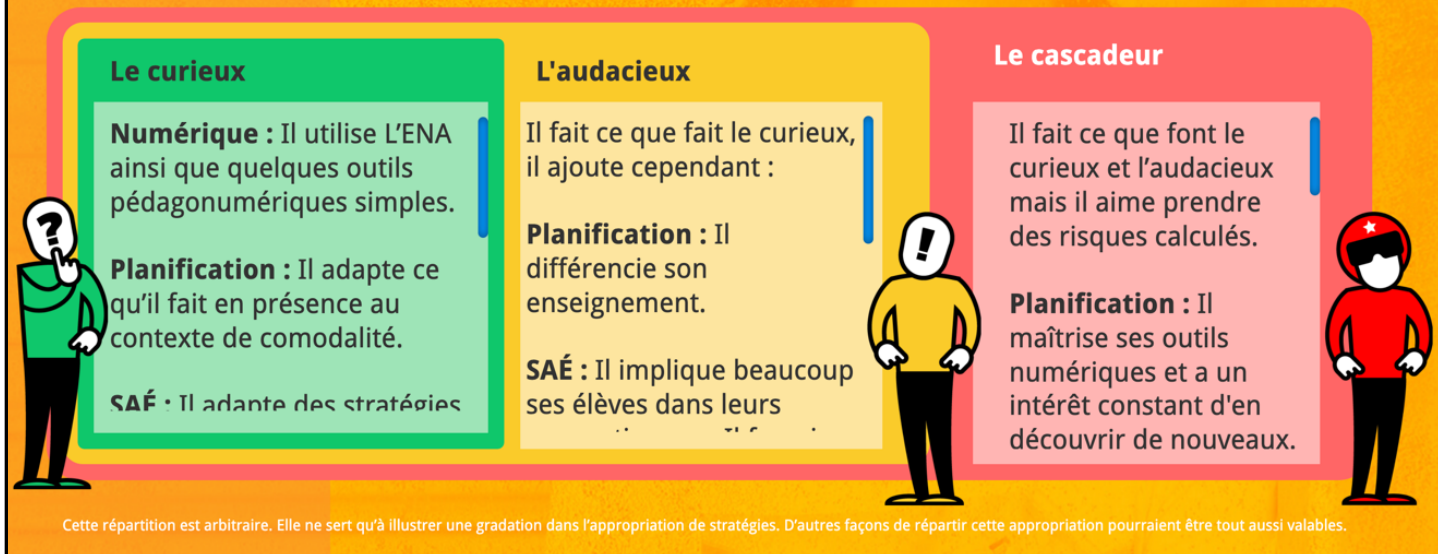


Voici les modules de l'autoformation⁷ :

- **Module Comodalité** : Connaître les notions de base en enseignement comodal
- **Module Mobiliser le numérique** : Utiliser les fonctionnalités de l'ENA, le soutien technique et les technologies immersives
- **Module Planification** : Planifier les situations d'enseignement-apprentissage
- **Module Situations d'apprentissage** : Mettre en œuvre les situations d'enseignement et d'apprentissage
- **Module Gestion de groupes** : Gérer le fonctionnement du groupe-classe
- **Module Évaluation** : Évaluer les apprentissages

⁷ Lien : www.uqtr.ca/comodal

Le curieux, l'audacieux et le cascadeur



La démarche proposée pour cette autoformation sur l'enseignement comodal

Au fil de la progression de l'apprenant dans son autoformation, celle-ci propose une certaine typologie décrivant les enseignants:

- le curieux;
- l'audacieux;
- le cascadeur.

Cette typologie est le fruit de l'imagination des concepteurs de l'autoformation et ne se veut nullement officielle. Elle a pour but d'amener les enseignants à se situer de façon très informelle par rapport à l'enseignement comodal.

Le Wiki-FAD : une ressource clé pour les formateurs à distance.

L'outil incontournable pour optimiser l'usage du numérique en formation :

<https://wikifad.francelafleur.com/Accueil>



Modules	Contenus
Module 0 Comodalité	Vérifier vos connaissances préalables Intentions pédagogiques du module • S’informer à propos des résultats de la recherche qui ont guidé nos choix des contenus de cette autoformation • Distinguer les différentes typologies de la formation à distance (FAD) • Comprendre ce que l’on entend par «enseignement comodal» • S’initier aux notions de base à considérer en comodalité Introduction à la comodalité • Explication de la démarche proposée • Recherche et résultats : les pratiques émergentes en comodalité Typologie de la formation à distance (FAD) • Définitions basées sur le MEQ a) Trois principes clés du comodal selon Beatty (2010) Caractéristiques des élèves en comodalité b) 8 profils et 4 caractéristiques Classe numérique • Prérequis • Matériel distribué par le MEQ • Gestion de l’espace d’une classe numérique Considérations éthiques • 13^e compétence professionnelle des enseignants « Agir en accord avec les principes éthiques de la profession » - o Neuf éléments auxquels porter attention - o La nétiquette, le code d’éthique en classe et le code de vie Test sur vos apprentissages

Modules	Contenus
Module 1 Mobiliser le numérique	Vérifier vos connaissances préalables Intentions pédagogiques du module • Différencier les diverses fonctionnalités des ENA utilisées particulièrement en contexte comodal • Clarifier le rôle et l'intégration du soutien technique ou pédagonumérique pour les enseignants • Montrer, par des mises en situation, comment intégrer des outils pédagonumériques basés sur des technologies immersives : la réalité augmentée et la réalité virtuelle Organiser la démarche d'apprentissage • Mise en situation 1 : Contexte comodal • Mise en situation 2 et 3 : Les fonctionnalités de l'ENA • Les 3 principes de base en comodalité (équivalence, réutilisabilité, et accessibilité) Soutien technique et pédagonumérique • Mise en situation 4 : - Connexion avec le TBI en enseignement comodal - Identifier des outils numériques appropriés Technologies immersives • Définitions : « réalité augmentée » et « réalité virtuelle » 1. Mise en situation 5 : Options technologiques 2. Ce qu'il faut retenir Test sur vos apprentissages La table ronde • Experts : Bruno Poellhuber (UdeM), Florent Michelot (UMoncton). • Enseignants : Caroline Payeur et Mathieu Houle

Modules	Contenus
Module 2 Planification	Vérifiez vos connaissances préalables Intentions pédagogiques du module • Distinguer différents moyens de planification à mettre en place dans le cadre de l'enseignement comodal • Identifier ce qui est propre à l'enseignement comodal dans une planification générale et une planification détaillée • Choisir les stratégies d'enseignement, les activités d'apprentissage et les outils numériques en tenant compte de la cohérence pédagogonumérique • Planifier le soutien et l'encadrement offerts L'utilisation du numérique pour le curieux, l'audacieux et le cascadeur La planification générale sert à établir la structure du cours • Concepts et compétences • Temps consacré à la planification • Productions attendues des élèves • Évaluations • Outils numériques utilisés Les 3 principes de base en comodalité (équivalence, réutilisabilité, et accessibilité) Planification vers le comodal • Intentions • Activités d'apprentissage • Évaluation • Engagement • Analyse des activités • Analyse des évaluations • Analyse des stratégies d'engagement • Macro et microplanification, classe inversée et pédagogie active Planification détaillée • Activités ou SAE • Temps consacré (en minutes) • Productions attendues de l'élève • Évaluations • Outils numériques à utiliser. La planification pour le curieux, l'audacieux et le cascadeur Plan de travail Planification d'une leçon

Modules	Contenus
	Cohérence pédagognumérique en FAD - Explication du modèle de la Cohérence pédagognumérique en FAD - L'outil de base : l'ENA - Choisir ses outils et stratégies d'enseignement et d'évaluation • Première routine : Consulter le plan de travail dans l'ENA • Mise en situation 1 : L'environnement numérique d'apprentissage au coeur de la planification • Mise en situation 2 : Intégrer des outils numériques en respectant la cohérence pédagognumérique Prof curieux – Questionnaire interactif (Kahoot) Prof audacieux – Outil collaboratif (Padlet) Prof cascadeur 1 – Enregistrement audio (Audacity) Prof cascadeur 2 – Supports visuels (Canva) Soutien aux élèves • Soutien pour guider - Première rencontre (avant, pendant et après) - Structurer - Communiquer • Soutien pour encourager • Qui? • Quand? • Comment? L'utilisation du numérique pour le curieux, l'audacieux et le cascadeur Test sur vos apprentissages Table ronde • Experts : Tony Bates, Ph. D., Recteur Ghislain Samson, didacticien • Enseignants : Pier-Alexandre Doré et Geneviève Couture

Modules	Contenus
Module 3 Situations d'apprentissage	Vérifiez vos connaissances préalables Intentions pédagogiques du module a) Mettre en place des stratégies et des tâches stimulantes et variées en fonction de la comodalité b) Utiliser un environnement numérique d'apprentissage afin de piloter une situation d'apprentissage c) Accompagner les élèves dans l'utilisation des fonctionnalités de l'environnement numérique d'apprentissage d) Identifier des stratégies d'enseignement afin de tenir compte des élèves ayant des besoins particuliers e) Ajuster les modalités de travail en fonction de la comodalité Trois principes de base en comodalité (équivalence, accessibilité et réutilisabilité) Mettre en oeuvre et superviser les situations d'enseignement et d'apprentissage en fonction des élèves et des intentions de formation en comodalité • Référentiel de compétences professionnelles – Profession enseignante • L'audacieux, le curieux et le cascadeur dans la mise en place de situations d'apprentissage en comodalité Stratégies d'enseignements et d'apprentissage a) Situations d'apprentissage • Rappel des trois principes de base (équivalence, accessibilité et réutilisabilité) • 5 étapes pour une situation d'apprentissage (intention pédagogique, stratégie d'enseignement appropriée, matériel pédagogique, consignes, type de soutien) L'environnement numérique d'apprentissage en comodalité - 8 profils d'élèves en comodalité et 4 caractéristiques - Différenciation pédagogique – flexibilité • Différenciation de contenu • Différenciation de processus • Différenciation de production • Différenciation de structure) Situation d'apprentissage pour le curieux, l'audacieux et le cascadeur Test sur vos apprentissages Table ronde • Experts : Didier Paquelin (U Laval), Sir John Daniel • Enseignants : Annie Lapierre et Catherine Dupont

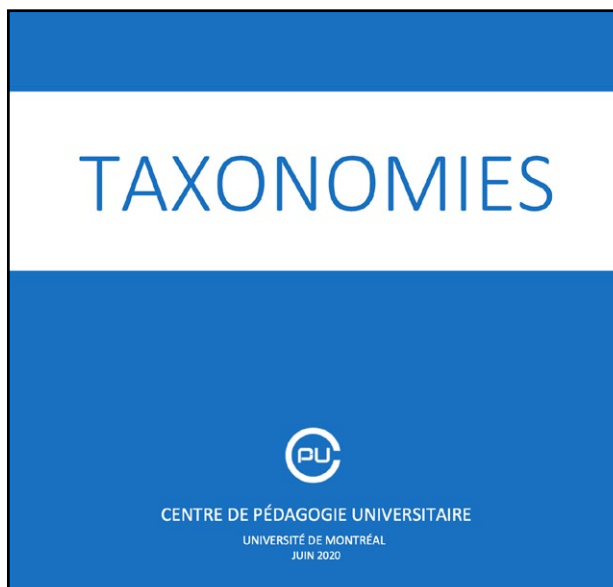
Modules	Contenus
Module 4 Gestion de groupes	Vérifiez vos connaissances préalables Intentions pédagogiques du module • Gérer l'espace péda-numérique • Mettre en place des routines et des procédures • Développer la relation élève-enseignant • Engager l'élève dans ses apprentissages Gestion de l'espace • Organiser et gérer le fonctionnement du groupe classe de façon à maximiser le développement, l'apprentissage et la socialisation des élèves Gestion de groupes pour le curieux, l'audacieux et le cascadeur • Mise en situation 1 et 2 : le curieux • Mise en situation 3 : l'audacieux • Mise en situation 4 : le cascadeur Instaurer des routines • Concepts théoriques • Gérer le temps • Gérer la classe • Gérer le temps et la classe en contexte comodal Instaurer des routines et des procédures • Mettre en place des routines de comodalité • Enseigner les comportements attendus • Accompagner les élèves à besoins particuliers Instaurer des routines et procédures pour le curieux, l'audacieux et le cascadeur • Mise en situation 1 : le curieux • Mise en situation 2 : l'audacieux • Mise en situation 3 : le cascadeur Fonctionnement du groupe La relation élève-enseignant : concepts théoriques • La relation élève-enseignant pour le curieux, l'audacieux et le cascadeur • Mise en situation 1 : le curieux • Mise en situation 2 : l'audacieux • Mise en situation 3 : le cascadeur L'engagement de l'élève : • Concepts théoriques • L'engagement de l'élève pour le curieux, l'audacieux et le cascadeur : • Mise en situation 1 pour le curieux • Mise en situation 2 pour l'audacieux • Mise en situation 3 pour le cascadeur

Modules	Contenus
	En comodité, les éléments suivants viennent rehausser cet engagement : • Leadership partagé avec les élèves • Stratégies d'engagement et de participation active • Développement de l'autonomie Test sur vos apprentissages Table ronde • Experts : Brian Beatty (San Francisco State University), Recteur Christian Blanchette (UQTR) • Enseignants : Sophie Leblanc et Pier-Alexandre Doré
Module 5 Évaluation	Vérifiez vos connaissances préalables Intentions pédagogiques du module • Constater l'application des trois fondements en enseignement comodal, soit l'équivalence, la réutilisation du matériel et l'accessibilité dans le choix des moyens d'évaluation proposés • Examiner différents moyens d'évaluation • Distinguer différentes stratégies de rétroaction pouvant être déployées en enseignement comodal L'évaluation pour le curieux, l'audacieux et le cascadeur <i>Fondements de l'enseignement comodal et moyens d'évaluation</i> Processus d'évaluation <i>La démarche d'évaluation en comodité</i> • Problématique 1 : principe de l'équivalence • Extrait de la politique d'évaluation du MEQ • Explication du processus d'évaluation en 4 étapes (Planification, collecte et interprétation, jugement et décision et action) • Mise en situation 1 • Explication du processus d'évaluation • Le carnet de laboratoire électronique

Modules	Contenus
	Mise en situation 2 : accessibilité Moyens d'évaluation • Triangulation des apprentissages • Les moyens de structurer le travail des élèves pour le curieux, l'audacieux et le cascadeur • Problématique 1 • Recueillir des traces d'apprentissage (conversations, observations et productions) • Exemple de grille d'observation des traces d'apprentissage en mathématique • Mise en contexte : retour sur la cohérence pédagonumérique Problématique 1 • Moyens d'évaluation et outils numériques appropriés en contexte d'enseignement comodal • Triangulation des apprentissages • Correspondance avec la triangulation des apprentissages • Exemples d'outils technologiques • La solution parfaite pour contrer la tricherie et le plagiat Problématique 2 • Cohérence pédagonumérique en FAD • Modèle : Cohérence pédagonumérique en FAD • Cohérence pédagogique • Moyens et outils d'évaluation • Ressources pour approfondir le sujet Rétroaction • Rétroaction en classe et à distance • La rétroaction pour le curieux, l'audacieux et le cascadeur • Problématique : Équité, égalité et justice • Comment faire de la rétroaction ? • Formes de rétroaction Ce qu'il faut retenir Stratégies de rétroaction de Brookhart (2010) Comment fournir de la rétroaction aux élèves-traduction par Appy (2018) Test sur vos apprentissages Table ronde • Experts : Jean-Marc Nolla (UQAT), Nicole Monney (UQAC) • Enseignants : Maude Vézina et Marine Gandin

ANNEXE D

TAXONOMIES



Centre de pédagogie universitaire – Université de Montréal

Comment clarifier les apprentissages du domaine cognitif ?

La **taxonomie de Bloom (1956) révisée par Anderson et Krathwohl (2001)** peut aider à formuler des objectifs en tenant compte de leur niveau de complexité. La taxonomie classe les capacités cognitives en six niveaux qu'elle subdivise par la suite en sous-niveaux (en gras dans le tableau) pour plus de précision.

	1. Se rappeler	2. Comprendre	3. Appliquer	4. Analyser	5. Évaluer	6. Créer
Niveaux	Se souvenir de ce qu'on a déjà appris (principalement des faits). 1.1 Reconnaître 1.2 Rappeler	Dégager le sens d'une information (orale, écrite ou graphique). 2.1 Interpréter (des données mathématiques, des mots dans une autre langue, etc.) 2.2 Illustrer (par des exemples) 2.3 Classer (en catégories) 2.4 Résumer 2.5 Inférer (des liens et des conséquences) 2.6 Comparer (les ressemblances et les différences) 2.7 Expliquer (les causes et effets)	Utiliser ce qu'on a appris pour s'acquitter d'une tâche, familière ou non. 3.1 Exécuter (une tâche familière) 3.2 Implanter (une tâche nouvelle)	Décomposer les parties constitutives d'un tout (système, ensemble, problème, etc.) et déterminer, de façon logique et organisée, les liens qui unissent ces parties entre elles et avec le tout. 4.1 Différencier (les parties) 4.2 Organiser (un tout) 4.3 Attribuer (un point de vue, des préjugés, etc.)	Énoncer un raisonnement sur la valeur, la pertinence ou l'aspect éthique des choses en se basant sur des critères ou des standards appropriés. 5.1 Vérifier (les incohérences) 5.2 Poser un jugement (sur la valeur, la pertinence, etc.)	Assembler des éléments pour former un tout nouveau et cohérent. 6.1 Générer (des hypothèses) 6.2 Planifier (une solution, un projet, un essai, etc.) 6.3 Produire (un objet, une idée, une solution, un processus, etc.)
Exemples de verbes	Associer Citer Choisir la bonne réponse Décrire, définir Énumérer Identifier, indiquer Nommer Ordonner Réciter, répéter Sélectionner	Convertir Démontrer, différencier, dire dans ses mots Exprimer Faire une analogie Généraliser Interpréter Paraphraser, prédire Reformuler, représenter	Administrer, appliquer Calculer, construire, Déterminer Employer, établir Formuler, fournir Manipuler, mesurer, modifier, montrer Opérer Traiter, trouver Utiliser	Cibler, contraster, critiquer Découper, délimiter, discriminer Examiner Faire corrélér, faire ressortir Mettre en priorité, mettre en relation, morceler Organiser, opposer Questionner	Apprécier, argumenter, attaquer Choisir, conclure, critiquer Défendre, déterminer Estimer, évaluer Juger, justifier Soutenir	Adapter, anticiper Composer, concevoir, construire, créer Développer Écrire, exposer Incorporer, intégrer Organiser Préparer, proposer Rédiger Structurer, synthétiser

Sources :

Anderson, L. et al. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York, NY : Longman.

McGrath, H. et Noble, T. (2008). *Huit façons d'enseigner, d'apprendre et d'évaluer – 200 stratégies utilisant les niveaux taxonomiques des intelligences multiples*. Montréal, Québec : Chenelière Éducation.

Université de Genève. (s. d.). *Taxonomies d'objectifs d'apprentissage et exemples de verbes d'action*. Repéré à https://www.unige.ch/dife/files/3514/5372/9196/Taxonomies-verbes-action_SEA-2015.pdf

Comment clarifier les apprentissages du domaine affectif ?

La **taxonomie de Krathwohl, Bloom et Masia (1964)** peut aider à situer les comportements affectifs visés dans un cours sur une échelle allant du plus simple – Réception – au plus complexe – Caractérisation.

	1. Réception	2. Réponse	3. Valorisation	4. Organisation	5. Caractérisation
Niveaux	Démontrer une prise de conscience, une volonté de recevoir ou une attention préférentielle par rapport à ce qu'on voit, ce qu'on entend, aux événements, etc.	Démontrer son assentiment à des directives, des consignes, des lois, des règles, etc.	Démontrer son engagement individuel envers une valeur fondamentale (et non un désir de plaire ou d'obéir).	Démontrer qu'une valeur est en voie d'intégration dans son propre système de valeurs.	Agir en fonction de valeurs intégrées (dans une perspective à long terme).
Exemples de verbes	Conscience : différencier, isoler, partager, séparer Volonté de recevoir : accepter, accumuler, choisir, combiner Attention dirigée ou préférentielle : choisir, contrôler, écouter, répondre corporellement Exemple de comportement : Écouter durant les cours.	Assentiment : approuver, confier, se conformer, suivre Volonté de répondre : offrir spontanément, discuter, jouer, pratiquer Satisfaction de répondre : acclamer, applaudir, augmenter, passer ses loisirs à Exemple de comportement : Participer aux discussions.	Acceptation d'une valeur : améliorer sa compétence, renoncer, spécifier Préférence pour une valeur : aider, assister, encourager Engagement : argumenter, contester, débattre, nier, protester Exemple de comportement : Démontrer son intérêt pour la matière.	Conceptualisation d'une valeur : abstraire, comparer, discuter, théoriser sur Organisation d'un système de valeurs : analyser, définir, formuler, harmoniser, organiser Exemple de comportement : Proposer son aide à l'enseignant(e) pour trouver des exemples.	Disposition généralisée : changer, compléter, réclamer, réviser Caractérisation : diriger, être bien évalué(e) par ses pairs, ses subordonnés(es) ou ses supérieurs(es), être reconnu(e), éviter, résister, résoudre Exemple de comportement : Organiser une rencontre avec ses pairs pour les conscientiser aux pratiques appropriées et les encourager à s'y conformer.

Sources :

Centre d'études et de formation en enseignement supérieur (CEFES). (s. d.). *Taxonomie des apprentissages de type affectif/social*. Repéré à http://www.cefes.umontreal.ca/ressources/guides/Plan_cours/popAffectif.htm

Prégent, R., Bernard, H. et Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme – Un défi à relever*. Montréal, Québec : Presses internationales Polytechnique. Repéré à http://www.polymtl.ca/livreup/docs/documents/Taxonomie_affectif_psychomot-p35.pdf

Comment clarifier les apprentissages du domaine psychomoteur ?

La **taxonomie de Harrow (1972)** peut aider à catégoriser les mouvements de type psychomoteur visés dans un cours, sur une échelle allant du plus simple – Mouvements réflexes et Mouvements fondamentaux – au plus complexe – Communication gestuelle. Les mouvements réflexes, qui désignent les premiers mouvements moteurs (non appris) effectués par l'humain, ont été exclus du tableau, du fait qu'ils sont non pertinents en contexte de formation.

	2. Mouvements fondamentaux	3. Capacités perceptives	4. Capacités physiques	5. Habiletés motrices	6. Communication gestuelle
Niveaux	Exécuter des mouvements innés, c'est-à-dire non appris, qui viennent des mouvements réflexes. Les mouvements peuvent être locomoteurs, non locomoteurs ou de manipulation.	Manifester des comportements qui se sont développés par maturation et apprentissage. Ces comportements peuvent relever de la discrimination (kinesthésique, visuelle, auditive ou tactile) ou de la coordination.	Démontrer de l'endurance, de la force, de la souplesse ou de l'agilité dans la réalisation d'une tâche.	Exécuter des mouvements de dextérité plus ou moins complexes qui démontrent des habiletés d'adaptation simple, d'adaptation composite ou d'adaptation complexe.	Exécuter des mouvements d'expression (posture et maintien, gestes ou expressions faciales) ou d'interprétation (esthétiques ou de création) pour transmettre un message, sans utiliser les mouvements responsables de la parole.
Exemples de verbes	Attacher Changer, construire, coudre Démontrer Employer, enfoncer Mélanger Repérer Exemples de comportements : Attacher ses lacets. Tenir une fourchette.	Calibrer, combiner Fixer Identifier Peindre, placer Raccorder, remuer, réparer Serrer Exemples de comportements : Attraper une balle. Reconnaître la provenance d'un son.	Accrocher Bâtir Clouer, composer, créer Écraser, envelopper Manipuler Exemples de comportements : Reproduire un mouvement. Répéter une partition.	Assouplir Endurer, exécuter Forcer Glisser, grimper Jouer Lancer Nager Soulever Utiliser Exemples de comportements : Jouer du piano. Utiliser un outil.	Danser, dessiner dans les airs Exécuter, exprimer Imiter, interpréter Plonger Mimer, montrer Exemples de comportements : Interpréter un personnage. Exécuter une acrobatie.

Source :

Poellhuber, B., Fournier St-Laurent, S. et Bérubé, B. (2016). *Outil d'aide à la scénarisation pédagogique/Intention pédagogique/Objectifs d'apprentissage*. Université de Montréal, Collège Ahuntsic et CCDMD. Repéré à http://aide.ccdmd.qc.ca/oas/fr/section_3_6

ANNEXE E

L'ALIGNEMENT CONSTRUCTIF AVEC LA TAXONOMIE DE BLOOM (EN FORMATION À DISTANCE)



L'alignement constructif avec la taxonomie de Bloom (en formation à distance)

François Guillemette, professeur titulaire,
Département des sciences de l'éducation
Céline Leblanc, conseillère pédagogique,
Bureau de pédagogie et de formation à distance
Katia Renaud, auxiliaire de recherche,
Département des sciences de l'éducation



2021

L'alignement constructif avec la taxonomie de Bloom (en formation à distance). de F. Guillemette, C. Leblanc & K. Renaud est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International.

		Actions visées	Stratégies	Critères
ACTIONS PLUSES ÉLEVÉES	CRÉER <i>Concevoir un projet, une méthode, un produit</i>	Inventer, construire, produire, imaginer, concevoir, innover, planifier.	Prototype, maquette, création littéraire, spectacle, vidéo, site web, etc. Rapport sur la démarche de création : récit, traces, journal, etc.	Originalité, expressivité, pertinence du produit, logique du projet, présence de tous les éléments
	Projet intégrateur en collaboration (outils de Teams, produits Google, vidéo, etc.). Présentation par Zoom ou remise d'un fichier vidéo. Dépôt de travaux sur un portail. Carte conceptuelle avec un logiciel. Photographie d'une réalisation. Entrevue sur vidéo.			
	ÉVALUER <i>Estimer avec des critères</i>	Appliquer des critères, documenter, recommander, débattre, justifier.	Discussion de groupe, recommandations, simulation, procès, laboratoire, panel, rapport.	Respect des règles, pertinence des recommandations, précision, complétude.
	Remise par les apprenants d'un document annoté (Word, PDF, Google Doc). Rédaction d'une évaluation de programme ou d'une politique. Débat ou panel en mode synchrone. Forum de discussion asynchrone. Observation à partir de critères d'un débat ou d'un procès en vidéo (vidéo partagée aux étudiants et ils répondent à des questions à développement).			
	ANALYSER <i>Identifier les parties et la structure de l'ensemble</i>	Organiser, détecter, disséquer, classer, comparer, opposer, planifier, inférer, argumenter.	Graphiques, laboratoire, tableaux, diagrammes, sondage, questionnaire, analyse critique de documents, débat, rapport.	Respect des procédures, consignation de données, pertinence de l'argumentation, exhaustivité, justesse.
ACTIONS MOINS ÉLEVÉES	Observation d'une vignette clinique ou d'un cas et réponses à des questions. Analyse d'un article scientifique. Planification d'une séance de laboratoire. Rapport de laboratoire à partir d'une expérience captée en vidéo. Journal de bord ou portfolio électroniques. Carte conceptuelle. Résolution de problème avec remise d'un rapport oral ou écrit. Construction d'un wiki collaboratif. Présentation de schémas à analyser avec un questionnaire.			
	APPLIQUER <i>Mobiliser des connaissances dans un contexte</i>	Planifier, manipuler, résoudre, modéliser, pratiquer, utiliser, transférer, réorganiser.	Étude de cas, carte conceptuelle, exercice, jeu de rôle, simulation, laboratoire, stage, production littéraire, etc.	Respect des normes et des consignes, choix de la procédure, aisance de réalisation, rapidité d'exécution.
	Observation d'une vignette clinique ou d'un cas. Réponses à un questionnaire. Expérience captée en vidéo. Démonstration par les apprenants de l'application d'une procédure et captation en vidéo. Carte conceptuelle. Résolution de problème et rapport oral ou écrit.			
	COMPRENDRE <i>Traiter l'information</i>	Décrire, questionner, discuter, illustrer, reformuler, raconter, résumer.	Diagramme, carte conceptuelle, énigmes, résolution de problèmes, débat argumentatif, discussion.	Respect des consignes, cohérence, logique et justesse des explications.
	Rédaction d'un travail écrit. Questions à développement. Présentation orale. Carte conceptuelle. Quizz en mode synchrone. Escape Game. Fiches de lectures. Lecture coopérative en sous-groupe. Question « un-deux-tous » en mode synchrone dans Zoom.			
ÉLEVÉES	RETENIR <i>S'approprier l'information</i>	Identifier, distinguer, nommer, reconnaître, énumérer.	Notes de cours, mots croisés, jeu du dictionnaire, casse-tête, rallye, quizz, jeu d'association, rébus.	Complétude, pertinence de l'information, justesse du vocabulaire.
	Quizz synchrone (questionnaire, télévotateur, sondage, etc.). Questionnaire choix de réponse, vrai ou faux avec explications, réponses courtes, questions d'association, etc. Comparaison de notes de cours ou de notes de lecture (outils de collaboration entre étudiants).			

ANNEXE F

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche :	Soutien pédagogique et recherche-action-formation en contexte d'enseignement comodal – Phase II
Mené par :	France Laffeur, professeure, département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)
Source de financement :	Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ)
Déclaration de conflit d'intérêts :	Aucun

Préambule

La présente recherche-action-formation (RAF) permettra d'identifier les approches et les pratiques émergentes à privilégier en contexte d'enseignement comodal, c'est-à-dire qui combine simultanément un mode présentiel pour certains élèves et un mode à distance pour d'autres élèves appartenant au même groupe. Le Ministère octroie ce mandat à l'UQTR pour soutenir le personnel scolaire par la création de communautés de pratique (CoP) impliquant des chercheurs et des ressources et en rendant disponibles un ensemble de ressources, que celles-ci soient déjà existantes ou en cours d'élaboration. De plus, le MEQ désire colliger des données probantes et connaissances issues de la recherche pour relever les pratiques effectives sur l'enrichissement des différentes pratiques pédagogiques par l'enseignement comodal.

Ces connaissances et compétences co-construites permettront à l'équipe de la RAF de formuler des recommandations en vue de soutenir le développement des compétences numériques des enseignants et des conseillers pédagogiques du secteur des jeunes du Québec.

Ce formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à communiquer avec la chercheuse responsable du projet ou avec un membre de son équipe de recherche pour poser toutes les questions que vous jugerez utiles. Sentez-vous libre de leur demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair. Prenez tout le temps dont vous avez besoin pour lire et comprendre ce formulaire avant de prendre votre décision.

Objectifs et résumé du projet de recherche

Le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) souhaite entamer le virage comodal en enseignement au secondaire. Pour ce faire, il retient les services de l'UQTR et en particulier du Département des sciences de l'éducation pour accompagner les enseignants du secteur des jeunes de la province de Québec. Le projet sera dirigé par la professeure France Laffeur.

L'objectif général de cette recherche consiste à identifier les pratiques émergentes à privilégier en contexte d'enseignement comodal en vue d'une mise en application par les enseignants et les conseillers pédagogiques.

En vue de l'atteindre, deux objectifs spécifiques sont visés : 1) sous un mode de co-construction, enrichir les différentes pratiques pédagogiques par la formation sur la FAD dans le cadre d'une RAF à laquelle participent les établissements ayant signifié leur intérêt pour le projet pilote; 2) à partir des résultats, investir cette RAF dans l'expérimentation provinciale de l'enseignement comodal afin de recueillir des données probantes sur les pratiques émergentes à privilégier en enseignement comodal.

Concrètement, la question de recherche qui guidera l'ensemble du projet s'énonce comme suit : comment soutenir chez les enseignants et les conseillers pédagogiques un apprentissage qui mène à un changement de pratique d'enseignement ou de conseil et qui exploite ce changement en développant une activité de réflexion sur la pratique ?

Cette étude se déroule en deux phases. La phase I a eu lieu entre le 28 avril et le 23 juin 2021, auprès d'un petit groupe en provenance de Centres de services scolaires (CSS) et Commission scolaire (CS). La phase II aura lieu entre les mois d'octobre et décembre 2021. Ce projet pilote est déployé dans plusieurs CSS et CS du Québec. L'accompagnement d'un groupe d'enseignants et de conseillers pédagogiques en provenance des CSS et des CS vise à leur permettre de développer la compétence numérique en contexte d'enseignement comodal ou plus largement de formation à distance (FAD). Ainsi, faciliter l'utilisation des logiciels associés à la FAD comme outils d'enseignement et d'apprentissage en contexte comodal.

Critères d'éligibilité

Pour participer à la Phase II de cette étude, vous devez répondre aux critères suivants :

- 4 Être enseignant et/ou conseiller pédagogique/technopédagogique au secteur des jeunes dans le réseau scolaire du Québec.
- 5 Compléter la formation autoportante de 10 h en réalisant les activités des 6 modules, selon un calendrier préétabli.
- 6 Être en mesure d'expérimenter l'enseignement comodal avec l'équipement technologique fourni par votre CSS/CS ou votre établissement entre octobre et décembre 2021.
- 7 Participer 5 fois à une communauté de pratique (CoP) offerte en webconférence Zoom les jeudis de 16 h à 17 h, du 13 janvier au 10 février 2022.

L'équipe de recherche se donne le droit de sélectionner les participants à la recherche afin d'obtenir un échantillon représentatif des enseignants et des conseillers pédagogiques de l'ensemble du réseau scolaire du Québec. Ainsi, une représentativité des diverses disciplines et des niveaux d'enseignement sera assurée pour constituer le groupe de participants à la recherche.

Nature et durée de votre participation

Votre participation à ce projet de recherche consiste à participer de façon assidue aux 5 séances de communautés de pratique afin de partager vos expérimentations de l'enseignement comodal, participer à des entretiens individuels sur une base volontaire, accepter l'enregistrement des séances Zoom et une participation volontaire à un entretien collectif pour discuter des résultats de recherche, le jeudi 24 février 2022 de 16 h à 17 h.

La recherche porte sur une pratique d'enseignement dans le contexte de la FAD au secondaire, qui a pour but de développer des compétences numériques en contexte comodal. Ce projet de recherche se déroulera du 22 novembre au 24 février 2022.

Risques et inconvénients

Les principaux risques auxquels s'exposent les participants sont de nature psychologique, sociale et informatique. Ils pourraient éprouver une forme d'anxiété de performance lors des séances en conférence Web, faire l'objet de stigmatisation en raison de leur témoignage et subir des préjudices liés à la sécurité informatique. En tout temps, les participants sont invités à faire part à la chercheuse et à ses assistants de recherche des situations problématiques liées à leur implication dans le projet. Cette dernière pourra leur offrir du soutien par téléphone ou les diriger vers les ressources les plus susceptibles de les aider. En outre, comme énoncé plus loin, la participation au projet se fait sur une base volontaire et peut être interrompue en tout temps (voir infra, « Participation volontaire »).

Enfin, le temps consacré au projet, soit environ 6 heures de janvier à février 2022, puis deux entretiens (en aval et en amont du projet de recherche) sur une base volontaire d'une durée de 30 minutes, demeure le seul inconvénient.

Les personnes ou organismes-ressources qui pourront vous venir en aide en cas de besoin sont :

France Lafleur, chercheuse : 819-376-5011, poste 3603

Info-Santé : en composant le 811 à partir d'un appareil téléphonique

Ligne d'écoute et d'entraide : Sans frais : 1 855 EN LIGNE (365-4463)

Avantages ou bénéfices

En plus de représenter une source de valorisation importante pour les enseignants et les conseillers pédagogiques, la participation au projet pilote constituera pour eux un temps de réflexion, à la fois individuelle (notamment au moment de la formation asynchrone) et collective (CoP, séances en webconférence, entretiens, etc.), permettant de rendre plus explicites leurs pratiques et stratégies, spécialement s'agissant d'enseignants et de conseillers pédagogiques œuvrant dans les établissements ayant déjà implanté le numérique. Les résultats escomptés devraient les aider à implanter les diverses mesures contenues dans le Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur.

Grâce à la création d'une CoP qui agira comme un canal de communication inter-CSS/CS et des membres du réseau des établissements d'enseignement privés, le projet permettra aux enseignants et aux conseillers pédagogiques recrutés de créer des liens avec d'autres collègues de la province et d'établir un réseau disciplinaire, en plus de leur donner l'occasion de partager les bonnes pratiques et de co-construire les nouvelles connaissances aux regards de leurs pratiques et stratégies d'enseignement en comodalité.

Enfin, la RAF permettra aux enseignants et aux conseillers pédagogiques de prendre le virage numérique avec plus d'assurance, notamment parce qu'ils auront eu l'occasion de s'habituer aux possibilités offertes par la comodalité. De plus, les résultats de cette recherche qui auront contribué à identifier certaines bonnes pratiques soutiendront l'implantation du Plan d'action numérique dans les CSS/CS en province des pédagogues œuvrant pour le MEQ. Bref, la RAF permettra, au sein du projet pilote amorcé par le MEQ, un transfert de connaissances et un partage d'expériences favorisant l'identification de pratiques émergentes à privilégier.

Compensation ou incitatif

Aucune compensation n'est prévue depuis les fonds de recherche de la chercheuse principale. De même, du côté des CSS/CS, à priori, aucun incitatif ne sera versé aux enseignants et conseillers pédagogiques ayant choisi de participer au projet. Toutefois, il est possible pour les gestionnaires de tirer parti de la Règle budgétaire 15084 — Formation continue du personnel scolaire sur l'usage pédagogique des technologies numériques afin de libérer les participants (par exemple par l'embauche de suppléants permettant de dégager un enseignant afin qu'il assiste à une rencontre en lien avec le projet, par la diminution des heures de surveillance, etc.).

Confidentialité

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée puisque les propos extraits des séances collectives enregistrées anonymes. Les résultats de la recherche seront accessibles lors d'une journée d'étude et de transfert de connaissances; ils seront alors vulgarisés et anonymisés. Un rapport de recherche sera produit et rendu accessible par le MEQ. Il consiste à relever les pratiques émergentes à privilégier en contexte d'enseignement comodal à partir de l'expérimentation provinciale. Les données recueillies seront conservées sur un serveur à l'UQTR protégé par un mot de passe. Les seules personnes qui y auront accès seront les membres de l'équipe de recherche. Les données demeureront sur le serveur pendant une période de cinq ans, après quoi elles seront détruites (supprimées de la base de données), et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Conditions d'admissibilité à l'étude

Il est attendu que les enseignants et des conseillers pédagogiques participants assument un rôle d'accompagnement ou d'enseignement durant la période visée. En outre, un participant qui n'a pas un comportement éthique et respectueux, ou une attitude favorable au bon déroulement de la recherche peut être exclu du projet, et ce, en tout temps.

Participation volontaire

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Cela signifie également que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions ou de vous retirer en tout temps sans préjudice de quelque nature que ce soit, et sans avoir à vous justifier. Dans ce cas, et à moins d'une directive verbale ou écrite contraire de votre part, les documents, renseignements et données vous concernant seront détruits. Le fait de participer ou non n'aura pas de conséquences sur votre dossier professionnel. Enfin, la chercheuse principale, responsable du projet, peut mettre fin à votre participation, sans votre consentement, si elle estime que votre bien-être est compromis ou bien si vous ne respectez pas les consignes du projet.

Responsable de la recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec France Lafleur (France.Lafleur@uqtr.ca).

Aspects éthiques de la recherche

Cette recherche a été soumise au comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Le comité a pris acte et a conclu qu'un certificat éthique n'était pas requis. (Voir annexe) Néanmoins, certaines considérations d'ordre éthique ont été prises en compte dans ce projet de recherche, malgré l'absence de risques majeurs concernant le bien-être des participants.

Remerciements

Votre collaboration est précieuse à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

Recherches ultérieures

Vos données de recherche seront rendues anonymes et conservées pendant 5 ans au terme du projet. Nous souhaitons les utiliser dans d'autres projets de recherche similaires. Vous êtes libres de refuser cette utilisation secondaire. Prière de cocher ci-dessous ce qui vous convient le mieux :

☐ J'accepte que mes données puissent être utilisées dans d'autres projets de recherche.

☐ Je refuse que mes données puissent être utilisées dans d'autres projets de recherche.

Acceptez-vous que la chercheuse principale ou un membre de l'équipe de recherche vous sollicite ultérieurement dans le cadre d'autres projets de recherche ?

☐ Oui ☐ Non

CONSENTEMENT DU PARTICIPANT

- Je consens à être enregistré(e) lors des communautés de pratique et d'entretiens, s'il y a lieu.
- Je m'engage à respecter la confidentialité des autres enseignants et conseillers pédagogiques participant à la recherche suivant les séances Zoom collectives.
- J'accepte donc librement de participer à ce projet de recherche.

PARTICIPANT	
Nom en lettres détachées :	
Signature :	
Date :	

ANNEXE G

CERTIFICATION ÉTHIQUE



Université du Québec
à Trois-Rivières

Décanat de la recherche et de la création

Le 23 avril 2021

Madame France Lafleur
Professeure
Département des sciences de l'éducation

Madame,

Votre demande de certification éthique pour le projet **Soutien pédagogique et recherche-action-formation en contexte d'enseignement comodal** a été soumise au comité d'éthique de la recherche pour approbation lors de la 276e réunion tenue le 23 avril 2021.

Selon l'Énoncé de politique des trois conseils ([EPTC2 2018](#)), il est essentiel de déterminer si la recherche est le but du projet afin de différencier les activités qui doivent être évaluées sur le plan de l'éthique par un Comité d'éthique de la recherche de celles qui n'ont pas à l'être. L'EPTC2 indique également que le choix de la méthode et l'intention ou la capacité de publier les résultats ne sont pas des facteurs pertinents pour déterminer si une activité constitue une recherche exigeant une évaluation éthique (EPTC2 2018 p.14).

Comme suite à l'évaluation de votre protocole, le comité a pris acte de votre projet et vous informe qu'un certificat d'éthique n'est pas requis. Les études consacrées à l'assurance de la qualité et à l'amélioration de la qualité, les activités d'évaluation de programmes et les évaluations de rendement, si elles servent à des fins d'évaluation, de gestion ou d'amélioration, ne relèvent pas de la compétence des Comités d'éthique de la recherche qui ne doivent pas les évaluer (EPTC2, p.19).

Veuillez agréer, Madame, mes salutations distinguées.

FANNY LONGPRÉ
Adjointe au doyen
Décanat de la recherche et de la création