



Le développement professionnel en formation générale des adultes

Merci aux collaborateurs.trices et aux participants.es

Équipe de recherche

Normand Roy, professeur

Cyrille Rustom, conseiller pédagogique, Service national du RÉCIT FAD pour la FGA

Jean-Félix Giguère-Groulx, conseiller pédagogique, Service régional du RÉCIT FGA pour la région des Laurentides

Innocent Wagane Diène Faye, doctorant en sciences de l'éducation

Réalisation des entrevues

Marie-Hélène Marcoux, professionnelle de recherche

Innocent Wagane Diène Faye, doctorant en sciences de l'éducation

Analyse des données

Innocent Wagane Diène Faye, doctorant en sciences de l'éducation

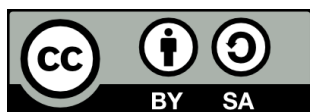
Image

Bibliothèque Microsoft Office

Le présent rapport respecte l'orthographe rectifiée et l'écriture inclusive.

Pour citer ce rapport :

Roy, N., Rustom, C., Giguère, J.-F. et Diène Faye, I.W. (2022). *Le développement professionnel en formation générale des adultes*. Rapport remis au ministère de l'Éducation du Québec.



Avec la participation financière de

Québec 

Table des matières

1. Introduction	4
Description de l'analyse et choix des thèmes	4
2. La continuité pédagogique et le développement professionnel à la FGA	5
Les aspects institutionnels	7
Le point de vue des enseignants.es	7
Le point de vue des conseillers.ères	7
Les initiatives personnelles en lien avec le développement professionnel	8
Enseignants.es	8
Conseillers.ères pédagogiques	8
La surcharge de travail	9
Pour les enseignants.es	9
Pour les conseillers.ères pédagogiques	9
3. L'intégration du numérique	10
Les enseignants.es	10
Sentiment de contrainte	10
Besoin de formation pour le développement de la compétence numérique	10
Les leviers mobilisés pour assurer la continuité pédagogique	11
La réponse logistique	11
Les outils numériques mobilisés	12
Les conseillers.ères pédagogiques	13
Les types d'accompagnement	13
Les types de formation	14
4. Impact de la pandémie en formation générale des adultes	14
Sur les apprenants.es	15
Sur les enseignants.es	16
5. Conclusion	16
6. Références	20

1. Introduction

La pandémie de COVID-19 a amené plusieurs acteurs.trices du système éducatif québécois à devoir s'adapter et le secteur de la formation générale des adultes fut également confronté à cette réalité. Afin d'assurer la continuité pédagogique dans ce secteur, les enseignants.es, les conseillers.ères pédagogiques et les institutions ont initié et soutenu plusieurs actions dans le but de favoriser l'accès aux connaissances et la poursuite du développement des compétences grâce aux outils numériques. Ce n'est donc pas sans crainte que ces acteurs.trices ont dû faire face aux exigences scolaires des apprenants.es pour donner le meilleur d'eux-mêmes selon leur niveau respectif de responsabilités. Dans ce qui suit, nous présentons les défis liés à la continuité pédagogique à la FGA et les enjeux liés au développement professionnel, les leviers qui ont été mobilisés pour assurer la poursuite des enseignements/apprentissages, les moyens par lesquels le numérique s'est implanté dans cet espace et l'impact que la pandémie a eu sur les différents acteurs.trices, particulièrement en ce qui concerne leur développement professionnel.

La formation générale aux adultes, comme plusieurs milieux, a vécu dans les dernières années une vague de transformations : le changement des modèles d'évaluation par compétences, le virage numérique accéléré par le plan d'action numérique, etc. Dans ce contexte, ce projet vise à documenter le processus d'accompagnement professionnel d'enseignants.es à la FGA pour le développement de la compétence numérique dans les contextes liés à la formation à distance (FAD) et à la comodalité¹.

Description de l'analyse et choix des thèmes

En filigrane des entrevues qui ont donné lieu au verbatim auquel nous nous référons dans le cadre de cette analyse, il faut savoir que les extraits et les thématiques choisis sont déclinés par catégories et agglomérés par thèmes et sous-thèmes.

Le choix de ces thématiques a été motivé par le contexte explicité par chacun des intervenants.es selon leurs besoins et leur rôle. Cette classification se justifie en fonction du rapport entretenu par les enseignants.es envers leurs cibles et envers les artéfacts leur permettant de remplir leurs missions en tant que praticiens.nes en enseignement. Les verbatims ont permis de déceler un processus réflexif sur l'action d'enseigner, permettant aux différents acteurs en présence de transformer leur problématique pédagogique en opportunité de développement professionnel.

Partant donc du modèle du praticien réflexif de Schön (1983), qui met en valeur le processus de réflexion à avoir pour bien répondre à des besoins de formation et d'accompagnement de personnes apprenantes adultes, nous avons tenté de mettre en lumière les préoccupations des enseignants.es et des conseillers.ères pédagogiques. Il nous apparaissait également important de ne pas perdre de vue la forte influence de l'environnement de pratique dans leur volonté de se développer et de réaliser l'acquisition de compétences nouvelles, adaptées à leurs réalités et nécessaires à l'accomplissement de leur mission.

En effet, avec le contexte de la pandémie, l'expérimentation est au cœur des pratiques enseignantes. La plupart des enseignants.es cherchent à adapter leur cours, afin de répondre favorablement aux besoins des apprenants.es. Aussi, soutenus par les conseillers.ères pédagogiques, les enseignants.es réalisent diverses expériences permettant donc de favoriser le développement de leurs connaissances et de leur compétence numérique. La réflexion des enseignants.es et des conseillers.ères pédagogiques sur leurs actions, leurs

¹ Mentionnons d'entrée de jeu que bien qu'il y eût une réelle volonté d'en connaître plus sur la comodalité, cette pratique était très peu présente chez les participants.es de l'enquête. En ce sens, la FAD et la comodalité agissent en toile de fond sur les propos rapportés, mais on peut difficilement dire qu'ils sont spécifiquement visés par ce rapport.

connaissances et leurs outils vis-à-vis des ressources et outils numériques les mènent ainsi à envisager de nouvelles perspectives dans leurs modes d'enseignement.

Nous précisons également que le terme « apprenant » peut désigner selon les situations d'apprentissage expérientiel tant les conseillers.ères pédagogiques que les enseignants.es eux-mêmes. Ils endossent, tour à tour, dans le cadre de l'utilisation réelle des outils numériques, les rôles d'enseignants.es et d'apprenants.es, démontrant ainsi le caractère dynamique de leur apprentissage, lequel entraîne en effet la transformation de leur activité professionnelle.

Dans les prochaines sections, et pour simplifier la lecture, nous en proposons trois thèmes : la continuité pédagogique, l'intégration du numérique et les impacts de la pandémie. Chacune des sections présente d'abord des résultats, suivi d'une interprétation succincte de l'analyse, et d'une synthèse complémentaire (dans un encadré) qui s'appuie autant sur les observations de la recherche que sur une mise en relation des singularités du secteur de la FGA. Soulignons ici que deux membres de l'équipe sont également des conseillers pédagogiques d'expérience, ce qui a permis une recontextualisation de ces résultats. Finalement, la conclusion mettra en évidence les faits saillants, ainsi qu'une liste de recommandations.

2. La continuité pédagogique et le développement professionnel à la FGA

Afin de mieux comprendre le développement professionnel proposé et reçu en FGA depuis 2020, nous avons interrogé six participants.es (conseillers.ères pédagogiques et enseignants.es). Deux conseillers pédagogiques ont également participé à ce projet à titre de cochercheurs. L'analyse des entrevues a mené à identifier 359 extraits significatifs que nous avons regroupés en 17 thèmes, eux-mêmes rassemblés en 10 catégories (Tableau 1).

Tableau 1. Grille de codage

Catégories	Thèmes	Sous-thèmes	Extraits
Continuité pédagogique			
Rôle du conseiller pédagogique	Fonction	Conseiller	5
		Formateur	5
		Accompagnateur	5
		Innovateur	3
		Facilitateur	1
Types d'accompagnement	En groupe		5
	Individualisé		22
Type d'enseignement	Formation synchrone		1
Intégration du numérique			
Formations liées à la compétence numérique	Initiatives personnelles		12
	Initiatives institutionnelles		05
Types de formation	Par thématique	Moodle	05
		Enseignement comodal	04
		Communication avec les apprenants	03
		Teams	02
		Enseignement bimodal	02
		Enseignement à distance	01
	Modalités	Par conférence	03

		En atelier	02
		Sur une journée pédagogique	02
		En webinaire	01
Matériel	Utilisation	Matériel des centres	03
		Matériel désuet	02
		Imposé par le ministère	02
Outils mobilisés	Appareil	Cellulaire	03
		Polypad	02
		Tableau blanc interactif	02
		Ordinateur	01
		Caméra	01
	Logiciel	Teams	09
		Office 365	03
		Forms	03
		Bloc-notes	03
		Courriel	02
		Moodle	02
		Zoom	01
		Sway	01
		Chat	01
		Lubio	01
		Clair	01
		Google Site	01
		Flipgrid	01
		Code QR	01
Impact de la pandémie			
Impact de la pandémie	L'intégration des technologies	Accélération	27
	Communication avec les apprenants	Changement des modalités	12
	Sur les conseillers pédagogiques	Fortement sollicités	02
	Sur les enseignants	Sentiment de contrainte	39
		Adaptation pédagogique	28
		Lacune organisationnelle	19
		Nouveau besoin en accompagnement	19
		Sentiment de fragilité	05
		Mentorat par les pairs	05
		Absentéisme	03
		Collaboration	02
		Augmentation de la charge de travail	02
		Manque de support	01
		Réorientation	01
	Sur les apprenants	Motivation	17

		Diminution des apprenants inscrits	08
		Décrochage	06
		Prêt de matériel	03
Témoignages	Incidence sociale	Vie professionnelle	02
		Vie personnelle	02
	Besoins futurs de formation pour les enseignants		21

Les aspects institutionnels

Le point de vue des enseignants.es

Les participants interrogés ont mentionné que les directions d'établissement ont été déstabilisées par la situation pandémique, comme le réseau scolaire en entier. Ils ont précisé que ces dernières ne donnaient pas de directives claires quant à la manière d'adapter les enseignements. Par exemple, un enseignant mentionne que certaines initiatives qui portent particulièrement sur l'utilisation des outils numériques n'étaient pas l'œuvre de la direction.

« (...) en contexte de pandémie, il y a eu des rencontres qui étaient des initiatives de la direction, on a eu des assemblées générales, on avait des rencontres matières en contexte de pandémie, mais si on avait un membre de l'équipe qui était malade ou si quelqu'un qui était absent pour la journée, mais qui était disponible pour la rencontre, on pouvait le faire (prendre l'initiative de faire des activités pédagogiques avec Teams, surtout en l'absence d'autres collègues). Mais ce n'était pas toujours des initiatives de la direction. (FGA_ENTENS_005) »

Il y a donc ici les signes d'une prise en charge des enseignants.es quant au moyen de faciliter la collaboration entre les pairs enseignants, en réaction à une situation inédite. Il apparaît donc que les initiatives des directions d'établissements ont nécessité une période d'ajustement. Ces ajustements imposés par la pandémie démontrent la nécessité de faciliter les échanges entre l'ensemble des intervenants.es (directions, enseignants.es, conseillers.ères pédagogiques), alors que le développement professionnel s'actualise seulement avec les personnes impliquées. En ce sens, le Conseil supérieur de l'éducation (2014) avait déjà souligné l'importance des directions, mais aussi que le développement professionnel relève parfois davantage du CSS que de l'école : « Là encore, malgré une unanimité dans l'importance du rôle de la direction d'école pour stimuler et soutenir une culture de développement professionnel du personnel enseignant, la réalité sur le terrain est très différente d'un milieu à l'autre. » (p. 65).

Le point de vue des conseillers.ères pédagogiques

Les conseillers.ères pédagogiques ont rapporté que les centres de services scolaires, ainsi que les directions d'établissement, ont beaucoup appuyé les mesures de développement professionnel afin de pouvoir assister les collègues qui n'avaient pas ou peu de compétences avec les outils numériques. Sans surprise, l'accent a particulièrement été mis sur les formations à l'usage de certains outils numériques afin de pouvoir soutenir les enseignants.es dans l'accompagnement de leurs apprenants. En d'autres mots, il a surtout été question de gérer les aspects les plus urgents, mais il semble dorénavant important de se tourner vers l'avenir en ayant un regard plus pédagogique.

Les conseillers.ères pédagogiques ont précisé que leur rôle n'était pas d'inciter les enseignants.es à utiliser les outils numériques dans leurs enseignements s'ils ne le souhaitent pas, mais plutôt de les accompagner pour trouver des réponses à leur besoin et faire face à cette nouvelle réalité. Par exemple, un conseiller pédagogique a affirmé :

« Ce que moi je ne peux pas faire, tu sais, moi, je peux le proposer, mais je ne peux pas l'imposer. Je ne suis pas gestionnaire. » (FGA_ENTCP_003).

Cet extrait soulève ici une des limites du rôle des conseillers.ères pédagogiques qui interviennent en amont des classes lorsqu'on fait appel à leur expertise. Leurs rôles peuvent être très variés et riches pourvu que les enseignants.es veuillent s'y investir, et qu'ils puissent avoir le temps pour cela. Du point de vue des conseillers pédagogiques, il est important d'obtenir l'appui d'une personne responsable au sein des établissements, afin de s'assurer que les outils proposés servent ou soient déployés lors des interventions des enseignants.es. La dimension organisationnelle revêt un caractère essentiel afin que le développement professionnel gagne en efficacité et en signifiante. Les organisations doivent à la fois soutenir le développement professionnel, mais aussi être à l'écoute de leur milieu pour proposer des activités pertinentes.

Les initiatives personnelles en lien avec le développement professionnel

Enseignants.es

Il est à noter que les enseignants.es interrogés qui ont eu à cœur d'adopter les outils numériques pour poursuivre les enseignements pendant la pandémie ont mentionné avoir développé personnellement leur compétence sans attendre les directives ou l'appui de la direction, comme en témoignent ces extraits.

« Mais je me suis beaucoup formée par moi-même, par essais et erreurs par... » (FFA_ENTENS_001_KS_2022_06_14)

« (...) moi, j'ai un Google, un Google Site. Dans le fond, donc j'ai eu besoin d'aide là pour m'approprier Google pour faire mon site Web. » (FGA_ENTENS_005)

« C'est beaucoup sur notre temps, on a des minutes de développement pédagogique donc c'est beaucoup sur notre temps d'aller chercher les formations. » (FGA_ENTENS_004)

Ils déplorent ne pas avoir assez de temps pour faire les formations dont ils ont besoin, car le temps de préparation et de planification prend largement le dessus lorsqu'il est nécessaire d'utiliser des outils numériques (par ex. : préparer un cours comodal). L'un des participants interrogés a mentionné que la direction d'établissement s'impliquait personnellement pour trouver des solutions pour l'accompagnement lorsque l'utilisation des outils semblait complexe et inaccessible.

Conseillers.ères pédagogiques

Des ressources et les formations sont disponibles grâce au réseau du RÉCIT, des groupes collaboratifs et même par d'autres partenaires du réseau de l'éducation. Ainsi, même s'ils leur arrivent d'organiser des ateliers de formation, ils mentionnent que des enseignants.es ne se sentaient pas prêts à changer leur façon d'enseigner, car ils n'avaient pas assez confiance en leur capacité pour utiliser les outils numériques en classe. Afin de remplir leur mandat tout en préservant la confiance et le climat de travail positif avec leurs collègues, les conseillers.ères pédagogiques doivent faire preuve de créativité afin de ne pas nuire à la bonne réception de leur message. La recherche est assez claire à ce sujet : le sentiment de compétence est un levier important de l'intégration du numérique (Antonietti et al., 2022; Blau et Shamir-Inbal, 2017).

La surcharge de travail

Pour les enseignants.es

Un scénario similaire à celui qui sera décrit plus bas pour les conseillers.ères pédagogiques semble s'être installé pour les enseignants.es, à un point tel que ces derniers ont eu le sentiment que leur vie professionnelle envahissait leur vie personnelle. En effet, afin de poursuivre leur mission et garder le contact avec les apprenants, certains enseignants.es ont souhaité faciliter la communication avec ceux-ci en favorisant l'utilisation des ressources numériques.

« (...) parce que dans la première année, ils pouvaient m'écrire à 9 h le soir-là, on était comme disponible 24 heures sur 24 pour eux autres, là. » (FGA_ENTENS_005)

Cependant, ces enseignants.es reconnaissent que le temps de préparation pour travailler avec les outils numériques est beaucoup plus long que celui d'un cours en présentiel. Cela a donc un impact direct sur leur temps de développement professionnel.

« On entend beaucoup, et faut faire attention, (...) "c'est facile!". OK, là, c'est comme devenu la blague dans la salle des profs là, parce qu'il y a une irritation, face à cette phrase, vraiment ressentie, profonde que Teams, on n'a pas besoin de se casser la tête parce que nous on ressent beaucoup... il faut que ce soit moi qui me présente devant la classe puis c'est moi qui perds la face si je ne sais pas comment ça marche. Ça fait que oui, je veux une formation pour être capable de bien le faire, puis je ne veux pas passer, puis j'ai tellement d'heures [complétées] de développement pédagogique. » (FGA_ENTENS_004)

Le témoignage précédent illustre une réelle volonté de formation qui s'accompagne d'un investissement en temps plus grand que d'habitude, tout cela pour s'assurer d'avoir un sentiment de compétence plus élevé.

Pour les conseillers.ères pédagogiques

Les conseillers.ères pédagogiques ont mentionné qu'ils ont fait face à une forte demande à la suite de la première période de confinement. Plusieurs formations organisées avec le réseau du RÉCIT ont surchargé leur emploi du temps. Pour réussir à répondre adéquatement aux besoins individualisés des enseignants.es, les conseillers.ères pédagogiques ont dû développer de nouvelles stratégies. Certains ont mis à contribution les collègues enseignants.es ayant un niveau adéquat de connaissances et de compréhension du numérique en mettant en place d'un système de mentorat par les pairs. Celui-ci a permis de répondre à des besoins ciblés, particulièrement pour les centres de services scolaires qui ne disposaient pas de conseillers pédagogiques dans chaque établissement. Prenons note ici de l'effectif limité des conseillers.ères pédagogiques.

« Ça a eu un succès fou, on a plafonné nos formations à 200 participants. On a eu 2 cohortes de 200 puis, une 3^e cohorte qui devait démarrer, mais on était épuisé rendu en juin. On a décidé de les laisser sur la liste d'attente, puis de ne pas partir la 3^e cohorte. Dans ces lots de 200 participants par cohorte, il devait y avoir à peu près une vingtaine d'enseignants de la FGA. Pour chacun, à peu près 10 %. » (FGA_ENTCP_002)

« Oui, il y a plusieurs volets à ça. Parce que moi j'en ai, moi, j'ai été bombardé de toutes parts, évidemment, dans le réseau, on a accès à plein de choses. » (FGA_ENTCP_003)

Cette surcharge de travail a eu comme corolaire de voir le rôle des conseillers.ères pédagogiques se transformer : d'accompagnateurs, ils sont devenus davantage des formateurs en utilisation d'outils numériques, c'est-à-dire pour transmettre des connaissances et développer des compétences. Cette forme de « mentorat à la pièce » pouvait aussi mener à des sursollicitations de certains.es experts.es des milieux, par manque de ressources d'accompagnement institutionnalisées. Bien que les intentions des individus étaient louables et empreintes de bonne volonté, selon nous, il apparaît souhaitable d'avoir un système localisé dans un établissement plus structuré qui permette d'accompagner efficacement les enseignants.es en place, tout en favorisant l'arrimage avec les services régionaux et nationaux. Selon Vivegnis et al. (2014), la relation de mentorat peut contribuer à consolider le sentiment de compétence et de sécurité du mentoré tout en incitant à approfondir la réflexion sur la pratique. Dans notre cas, nous pourrions illustrer cela par les questionnements liés à la manière d'associer les habiletés technologiques aux besoins pédagogiques, tout en mobilisant les compétences professionnelles spécifiques à l'acte d'enseigner.

3. L'intégration du numérique

Les conseillers.ères pédagogiques et les enseignants.es s'accordent pour dire que la pandémie a favorisé l'accélération de l'implantation du numérique dans les classes, malgré les réticences des uns et des autres. Dans cette section, nous présentons certains éléments mis en exergue par ces acteurs.trices en ce qui concerne l'intégration du numérique.

Les enseignants.es

Sentiment de contrainte

Certains.es enseignants.es ont exprimé l'impression d'avoir été obligé d'utiliser le numérique, même s'ils n'étaient pas à l'aise avec cela. L'obligation de poursuivre à distance l'enseignement a été la cause de cette contrainte.

« Mais on est demandé [par la direction et par les apprenants.es] ... Cela dépend du professionnalisme de chacun, mais les exigences ont changé donc, quand l'élève s'absente, il y a plein de nouvelles façons qu'on essaie de nous imposer [les modalités d'enseignement pour assurer la continuité pédagogique].
» (FGA_ENTENS_004)

Ils ou elles mentionnent également que, malgré le fait d'avoir indiqué ne pas se sentir compétents.es en la matière, certaines demandes pour obtenir une formation n'ont pas été prises en considération. Donc, assurer la continuité pédagogique à l'aide de ressources et outils numériques a généré des attentes au-delà de celles qui touchent habituellement l'accompagnement pédagogique des apprenants.es. Par exemple, devoir répondre aux besoins numériques de ceux et celles les moins à l'aise avec les technologies requises par prestations des cours en ligne a occasionné une sollicitation d'un nouveau genre à l'intensité bien plus importante que de coutume. L'extrait ci-dessus met en évidence l'émergence de ces nouvelles attentes, à la fois exigeantes et prenantes, dans un contexte où les enseignants.es perçoivent n'avoir ni les moyens ni le choix de la manière avec laquelle adapter leurs interventions pour y répondre.

Besoin de formation pour le développement de la compétence numérique

Le besoin d'être formé avant d'enseigner avec des outils numériques est certes soulevé, mais relevons également que ce changement de modalité n'est pas accueilli de la même façon par tous les enseignants.es. Ce besoin se retrouve exacerbé devant le manque de connaissances concernant l'utilisation des outils numériques tant sur le plan pédagogonumérique que logistique.

« Quand le bimodal est rentré à l'école, il y a eu une grosse réaction parce qu'on ne nous l'a pas montré, puis on n'a pas eu de formation. (...) Puis, quand on a demandé pour une formation, on nous a dit : "c'est facile, vous allez voir, c'est facile, je vais aller vous l'installer". Puis finalement, ça prend 1 h, puis ce n'est toujours pas installé parce que notre technicien n'a pas les trucs qu'il faut. Puis aussi parce que l'ordinateur..., il ne l'a pas non plus. En tout cas, ça dépend quoi. » (FGA_ENTENS_004) [...]

Certains.nes enseignants.es mentionnent avoir l'impression d'être exclus de la prise en charge de leurs besoins en termes de formation. Remarquons qu'à d'autres ordres d'enseignement (par ex., en enseignement supérieur), leurs collègues disposent d'un temps qui leur est alloué pour se former et éventuellement préparer leurs cours. Ce n'est pas toujours le cas à la FGA où l'organisation de l'emploi du temps et de la tâche peut varier selon les milieux.

« Exactement, ça serait, bien de nous libérer, nous donner du temps. Puis, ne pas assumer que parce que c'est une journée pédagogique, qu'on est libre. De considérer notre horaire puis notre tâche parce que ce n'est pas qu'on est fermé, c'est juste qu'on doit continuer tous les jours d'être prêt. » (FGA_ENTENS_004)

Bien qu'il existe un grand nombre de mesures financières pour le développement de la compétence numérique ou l'acquisition du matériel numérique (15081, 15084, 15085, 15086, 15021), nous pouvons nous interroger sur la façon avec laquelle les différents milieux organisent leur offre de services pour en tirer parti. Ainsi, considérant que des secteurs comme la FGA ou la formation professionnelle (FP) peuvent comporter des particularités telles que l'entrée en formation continue et la sortie de formation variable, il faudrait voir comment ces mesures peuvent mieux s'adapter à leurs réalités.

Les leviers mobilisés pour assurer la continuité pédagogique

La réponse logistique

Afin de répondre aux besoins des établissements, le Ministère a fourni du matériel technologique aux centres de formation pour favoriser et garantir la continuité pédagogique. Cependant, l'approche adoptée pour l'implantation de ces outils fait l'objet de nombreuses remarques quant à la manière dont ils ont été mis à la disposition des enseignants.es et des conseillers.ères pédagogiques. En premier lieu, il faut savoir que ces deux types d'acteurs.trices ont de concert relevé que le matériel fourni par le Ministère n'était pas ou peu utilisé pour deux raisons principales : 1) le manque d'alignement avec les besoins actuels du terrain et 2) l'absence de formation.

Tout d'abord, soulignons que l'arrivée du matériel est une conséquence de la pandémie. Elle n'est pas issue d'un besoin exprimé par les milieux. Par conséquent, l'ensemble des personnes impliquées a dû s'ajuster à cette nouvelle réalité en cours d'acquisition du matériel. Comme l'expression le dit si bien, les milieux ont été obligés de construire « l'avion en plein vol »!

De ce fait, le matériel restait soit tout à fait inutilisé, soit sous-utilisé, car n'ayant pas fait l'objet d'un accompagnement opportun pour la prise en charge des outils en question, du moins, avant leur arrivée. Les intervenants.es interrogés.es suggèrent de miser sur des actions conjointes entre milieux et Ministère pour favoriser des interventions ministérielles efficaces au niveau du déploiement de matériel pédagogique.

« je réussis à me débrouiller, mais c'est plus quand j'ai eu mon EPI [enseignement pratique interdisciplinaire] que là j'ai eu besoin, tu sais – je suis la seule dans toute l'école qui y en a un donc

là, j'ai eu besoin de la ressource TIC dans l'école. Il est venu deux après-midis avec moi, je l'ai expérimenté, puis je notais mes questions. » (FGA_ENTENS_005)

« J'aime mieux partir du besoin, puis d'être dans une approche plus de répondre localement aux besoins plutôt que dire tout le monde a besoin de ça [Polycom X50]. Maintenant, allons voir comment vous allez l'utiliser. Ce qui fait en sorte que je m'en suis dégagé, puis je ne m'en suis pas occupé du tout. J'ai avisé le Ministère que ce n'était pas un projet qui était dans mon plan d'action et que je ne participais pas. Ce qui fait en sorte que moi, personnellement, je n'ai offert aucune formation sur la comodalité. » (FGA_ENTCP_002).

Malgré le peu de personnes interrogées, ces constats font tout de même échos aux observations documentées lors d'une enquête menée auprès du secteur de la formation générale des jeunes (Roy et al., 2021). Les entrevues mettent en évidence d'arrimer les besoins individuels, les besoins collectifs, les besoins de ressources, et les offres de formation qui s'y rattachent.

De plus, ils soulignent que le matériel dont disposent déjà les centres est parfois désuet et constitue ainsi un blocage pour l'utilisation de ressources numériques disposant d'interfaces plus avancées. Cela peut avoir plusieurs incidences, à savoir une perte de temps de classe, un manque de confiance en soi dans l'utilisation des outils numériques et un manque d'intérêt pour ces nouvelles ressources.

« Une grande barre de hautparleurs, puis au bas de l'écran il y a la caméra, c'est elle qui bouge, puis qui va chez les gens. Puis nous, on doit brancher notre ordinateur là-dessus. Mais nos ordinateurs ne sont pas assez bons puis on a aucun ordinateur de prof qui fonctionne, ça fait que c'est l'intervenante sociale qui elle, a un ordinateur qui marche, qui n'a pas d'ordinateur pendant tout le temps de la formation qu'on fait dans notre classe. Donc, elle ne peut pas travailler, c'est ridicule. » (FGA_ENTENS_004)

Les outils numériques mobilisés

Parmi les outils et applications numériques qui ont été mentionnés, en plus du Polypad et du tableau blanc interactif, nous retrouvons également la suite Office 365, les cellulaires, les logiciels de vidéoconférence comme Teams et Zoom, les ordinateurs, les tablettes, les SMART-TV, les codes QR.

Par exemple, les cellulaires ont été utilisés par certains enseignants pour communiquer avec les apprenants.es, mais aussi pour favoriser leur engagement durant les périodes de cours en présence. Les logiciels de vidéoconférence ont par la suite été mobilisés afin d'offrir plus de flexibilité aux apprenants.es et aux enseignants afin qu'ils puissent poursuivre leur enseignement comme s'ils étaient encore en classe.

Teams a particulièrement été utilisé par les enseignants, car il leur offrait la possibilité de suivre l'évolution du travail des apprenants.es, mais également de favoriser les échanges et la collaboration entre eux.

Dans la plupart des cas, les outils mobilisés ont fait l'objet d'un accompagnement individuel, et ce, même si les personnes participantes à nos entrevues n'ont pas assisté à une formation proposée par le RÉCIT. D'ailleurs, à ce sujet, nous remarquons qu'une offre de formation importante de la part du RÉCIT FAD (<https://recitfad.ca/>) ou du RÉCIT FGA (2022) était disponible. Nous nous interrogeons donc sur la façon dont cette offre de formation a été communiquée dans les milieux. Bien qu'il existe une offre de formations plus grande que celle du RÉCIT (par ex., FADIO ou Cadre21), aucune mention spécifique aux autres offres n'a été abordée dans les entrevues.

Certains enseignants.es ont relevé que la variété des outils crée parfois des difficultés dans le partage des ressources et des contenus pédagogiques tant avec les apprenants.es qu'avec leurs propres collègues. Ils suggèrent d'harmoniser les outils numériques afin de faciliter l'appropriation et la collaboration.

Les conseillers.ères pédagogiques

Les conseillers.ères pédagogiques ont expérimenté plusieurs formules pour répondre au mieux aux besoins des enseignants.es selon les différents rôles qu'ils ont mentionnés à savoir conseiller, innover, accompagner, former et faciliter. Il faut noter que l'accompagnement et la formation sont les deux modalités de travail qui prédominent dans leurs interventions.

Les types d'accompagnement

L'accompagnement individuel a été une formule privilégiée dans notre échantillon des personnes enseignantes, et ce, même si les conseillers.ères ont été grandement sollicités pour offrir de la formation. L'accompagnement permet d'apporter des solutions ajustées aux besoins de l'enseignant.e, et ce, malgré les nombreuses difficultés mentionnées précédemment. L'accompagnement individualisé peut être privilégié à la formation de groupe afin de réduire au maximum l'impression de contrainte que pourraient ressentir les enseignants.es lorsqu'il s'agit de formation ou d'atelier en groupe. L'accompagnement de groupe a été plus complexe dans sa mise en œuvre pour les raisons précédemment évoquées. Cependant, les conseillers.ères pédagogiques soulignent que lorsqu'ils devaient réaliser des accompagnements de groupe :

« Les enseignants n'étaient souvent pas seuls. Il y avait des collègues directement dans leur centre qui pouvaient les aider. » (FGA_ENTCP_003)

Cette entraide nous semble intéressante dans les milieux de pratique qui ont été mobilisés de façon plus significative durant la pandémie à travers les CAP (communauté d'apprentissage professionnel) ou les CoP (communauté de pratique).

Sans compter qu'il faut aussi prendre en compte certains éléments liés à la convention collective des enseignants.es en ce qui a trait au nombre d'heures de formation.

« tu sais, dans la nouvelle convention collective, ils ont une trentaine d'heures de formation à faire sur 2 ans et c'est très nommé que ce sont des formations que l'enseignant choisit, quand ça lui convient. Ça fait que tu sais, on est encore en train de voir comment on peut faire pour amener une formation pour que tout le monde y assiste parce qu'on se fait dire, mais non, moi ce n'est pas ça que je vais faire dans mes trente heures. » (FGA_ENTCP_003)

Cette nouvelle réalité des heures obligatoires de formation continue est en appropriation dans les milieux. Ainsi, entre les besoins que nous pourrions qualifier « d'imposés par le contexte pandémique », et les besoins exprimés par les enseignants.es, il peut exister un décalage.

Personne n'a voulu de la pandémie et, par ricochet, des changements pédagogiques qui se sont imposés dans son sillage. Toutefois, il nous semble important de souligner que les milieux en particulier, et le milieu de l'éducation en général, risquent de s'être transformés à plus long terme. Comme le soulignent Pelletier et Mesny (2021), « il est encore trop tôt pour savoir si les valeurs, normes et pratiques qui ont émergé au sujet de l'enseignement à distance pendant la pandémie COVID-19 vont avoir des impacts durables sur son institutionnalisation [...] » (par. 1). Toutefois, toujours selon ces auteurs, « miser sur plusieurs modes d'enseignement permet aux étudiants de choisir le mode d'enseignement le plus "confortable" pour eux et celui qui leur permet de mieux concilier études, travail et vie familiale et personnelle » (par. 61). Plusieurs

milieux souhaitent en effet offrir une approche de formation qui tiendra compte d'aspects hybrides pour l'offre d'enseignement des apprenants.es en FGA.

Les types de formation

En ce qui concerne les formations synchrones dans le contexte de la pandémie, elles ont été proposées sous plusieurs formats : en atelier, en conférence, sur Moodle, lors de journées pédagogiques, ou encore sous forme de webinaire. Les thématiques les plus récurrentes rapportées par les répondants.es sont : la communication avec les apprenants.es par l'entremise d'outils numériques, l'usage des fonctionnalités des plateformes², la formation sur l'enseignement bimodal, à distance et en comodalité³. Cette dernière ne semble pas avoir été suivie par les participants.es interrogés.ées, car plusieurs d'entre eux ne distinguent pas tout à fait la différence entre l'enseignement en comodalité et l'enseignement bimodal⁴.

En dépit de la variété des contenus de formation proposés par les conseillers.ères pédagogiques, le réseau du RÉCIT et les autres partenaires du réseau, il semble que des difficultés demeurent pour parvenir à toucher une plus grande part des enseignants.es en FGA. Elles sont amplifiées par le fait que pour avoir un impact optimal, les conseillers.ères pédagogiques doivent privilégier des accompagnements volontaires où les enseignant.es sont actifs.ves, faute de quoi, peu importe le nombre de formations données, elles auront un effet mitigé ou seront carrément inefficaces. L'engagement des enseignants.es dans le processus est donc crucial et celui-ci est facilité lorsque le milieu dispose déjà d'une volonté commune de prendre en main ses besoins de formation. L'existence d'un leadership pédagonumérique à l'œuvre dans un milieu permet donc de solliciter au bon moment et de la bonne façon les conseillers.ères pédagogiques qui s'intègrent alors plus facilement, et de manière cohérente, à la démarche de développement professionnel entreprise par une équipe et par chacun de ses membres.

Ajoutons que le manque de collaboration peut donner lieu à des tensions tandis que l'inverse tend à les éviter. En effet, nous avons observé dans plusieurs circonstances une belle synergie ayant donné lieu à des microsystemes favorisant l'entraide et la collaboration à travers le mentorat par les pairs. Ce mentorat, selon nous, nous semble être une belle piste pour favoriser le soutien entre pairs. Cela aide à réduire la surcharge d'individus isolés sursollicités à cause de leur expertise numérique unique. Il faut aussi imaginer une manière de reconnaître ces experts.es, comme c'est le cas dans certains centres de services scolaires (ex. : répondant TIC en milieu scolaire), afin d'officialiser leur rôle et de les faire connaître de tous.

4. Impact de la pandémie en formation générale des adultes

Une des premières conséquences de la pandémie a été la nécessité de s'adapter rapidement pour poursuivre les enseignements. D'un côté, les enseignants.es et les conseillers.ères pédagogiques devaient faire évoluer leurs pratiques dans le cadre d'un mode de formation à distance ou hybride qu'ils n'avaient pas choisi, mais qu'il devait s'approprier. De l'autre, les apprenants.es se devaient de poursuivre leur programme sans avoir

² Il a existé une très grande variété des outils présents, dont les plus populaires : Teams, Zoom, Meet ou Moodle et aussi une grande variété des autres outils de communication.

³ Mentionnons néanmoins qu'en temps normal, les thématiques les plus fréquentes sont : les compétences professionnelles, la gestion de classe et la compétence numérique.

⁴ Alors que l'on peut définir la comodalité comme le fait de pouvoir participer à une même activité en présence et à distance, alors que la bimodalité suggère plutôt de pouvoir choisir le mode de notre formation à des moments distincts dans le temps.

non plus opté au départ pour ce mode de formation, et sans avoir en main ni les outils ni la compétence numérique requise. Les effets qui ont été observés sur chacun d’eux ont été dépendants de leur posture.

Sur les apprenants.es

Tout d’abord, les enseignants.es ont noté que le nombre d’apprenants.es a beaucoup diminué au point que certains centres de service scolaires ont commencé à mettre fin à des programmes.

« mais en même temps, on n’a pas une fréquentation de scolarisation obligatoire, ça fait qu’on ne se cachera pas, il y a eu beaucoup de breaks, cela n’a pas été bon là et a retardé des parcours, et même annulé certains » (FGA_ENTCP_003)

« Avant, on était tous ensemble [même réalité dans les différents centres], mais avec la pandémie, nos chiffres ont baissé au niveau de la clientèle parce que les frontières [du pays] étaient fermées tout simplement. » (FGA_ENTENS_004)

Comme nous l’avons mentionné plus haut, la pandémie a aussi créé une certaine tension dans les milieux, en modifiant la charge de travail des différents acteurs.trices impliqués.

Certains.es apprenants.es ont également manifesté un manque d’engagement dans la poursuite de leur cours en ligne. En fait, pour être plus juste, les retombées ont été mitigées : parfois négatives, parfois positives. Certains.es apprenants.es n’avaient pas la compétence numérique nécessaire alors que pour d’autres ils les maîtrisaient. Cela leur permettait de concilier leur réalité quotidienne avec leur programme de formation. Les établissements ont cherché à soutenir les apprenants.es par différents moyens, notamment en prêtant du matériel informatique ou pédagogique.

La complexité de la situation a poussé certains.es apprenants.es à préférer se concentrer sur la recherche d’un emploi plutôt que de poursuivre une formation qui ne s’effectuait pas selon les modalités auxquelles ils ou elles étaient habitués.es.

« Mais des fois, c’était difficile parce qu’on est pris, on voit les apprenants.es, on voit leurs besoins, on voit qu’ils sont dans leur cahier, puis qu’ils se grattent, s’arrachent les cheveux, donc le contact visuel est beaucoup plus facile, donc on est beaucoup plus porté à appuyer, à accompagner ces apprenants.es-là alors que quand on les voit moins, on ne les voit pas à l’ordinateur, c’est sûr que là, il peut être plus difficile de répondre à leurs besoins rapidement. Ce qui fait que j’en ai probablement perdu à cause de ça où ils n’ont pas nécessairement avancé aussi rapidement qu’ils auraient fait s’ils avaient été en classe. » (FFA_ENTENS_001)

Les problématiques liées à la motivation ont été largement documentées lors de la pandémie. Même si de nombreux aspects positifs associés à la formation à distance ou à la comodalité ont été observés (Guérin-Lajoie et al., 2022), il semble que ceux-ci émergent à partir du moment où, dès le départ, il s’agit d’un choix éclairé. Et encore là, cela reste un processus difficile : la FGA ne fait pas exception d’après les commentaires récoltés. Cela nous amène quand même à nous interroger sur les besoins particuliers en FGA et comment la comodalité pourrait être intégrée plus efficacement. Plus largement, le milieu de la FGA doit imaginer une réponse originale à la question suivante : « Comment, en FGA, une approche variant les modalités de l’enseignement peut-elle bonifier l’offre de formation actuelle en proposant la flexibilité et le soutien que chacun a besoin pour favoriser l’atteinte du plein potentiel de tous? »

Sur les enseignants.es

En ce qui concerne les adaptations pédagogiques, les enseignants.es ont mobilisé des outils divers et variés afin de poursuivre leur mission et garder contact avec les apprenants.es. Ils ont eu à revoir leurs approches pédagogiques selon les différents canaux de communication disponibles. Il faut aussi remarquer que nombre d'entre eux ont réalisé un autodiagnostic pour mieux définir leurs besoins spécifiques de formation dans ce contexte.

« J'avais à m'adapter moi, puis tu sais, je pense que ça prend aussi un moment, ben moi je fonctionne comme ça, là j'ai eu besoin de m'asseoir puis de réfléchir à ce qui se passait puis à ce que je voulais. Ça fait que tu sais en termes de formation, tout de suite maintenant, je n'ai pas été les chercher là, ça a été plus par la suite, quand moi j'étais rendu là » (FFA_ENTENS_001)

Certains enseignants.es ont dû réorienter leur carrière en raison de la baisse des effectifs au niveau des apprenants.es. Ils ont vu leur emploi risquer d'être supprimé.

« Oui, on a beaucoup d'enseignants qui ont basculé en francisation pour pouvoir maintenir leur emploi. » (FGA_ENTCP_002)

En raison de la réduction de leur autonomie au travail étant donné l'utilisation de nouveaux outils, certains enseignants ont eu un besoin quasi constant d'accompagnement avec les outils technologiques.

« Puis, il y avait une enseignante qui n'avait pas sa souris pour son ordinateur portable. Puis, elle ne savait même pas ce que c'était une souris sans fil. Elle a dit : "là ça va tout se connecter tout seul?" Elle ne savait pas qu'il fallait mettre la petite USB. Donc, je me dis : c'est sûr que pour certaines personnes, là l'appropriation est beaucoup plus difficile. » (FGA_ENTENS_005)

5. Conclusion

Malgré les nombreuses possibilités offertes pour accompagner les enseignants.es dans le développement professionnel de leur compétence numérique, les personnes interrogées observent que la complexité de la tâche nécessite de proposer une organisation qui tienne mieux compte des réalités des différents acteurs et actrices impliqués. Cet aspect organisationnel est important car, dans le cas contraire, des comportements peu collaboratifs dans l'appropriation et l'utilisation du matériel numérique se manifestent. Les nombreux défis qui émergent et s'installent sur le terrain en sont la cause. Ils prennent différentes formes : matériel inadapté (ne répond pas aux besoins, est désuet, etc.), besoins de formation non comblés et sentiment de fragilité permanent.

La revue annuelle du RÉCIT-FGA⁵ témoigne de la grande diversité et de la richesse des activités de formation proposées par les 22 conseillers.ères pédagogiques régionaux et 7 conseillers.ères pédagogiques nationaux. Nul doute que plusieurs de ces formations ont répondu et pourraient répondre aux différents besoins qui sont apparus dans les milieux pendant la pandémie. Pourtant, les tensions qui ont émergé en leur sein à cause d'elles ont très certainement teinté la réponse à leur égard, tant au niveau du degré de compréhension de ce que ces formations pouvaient offrir, que du degré de participation et du type de réactions qu'elles ont générés. S'il reste incontournable que cette offre et les besoins doivent mieux s'arrimer, les répondants ont confirmé que ces besoins sont toujours aussi prégnants.

⁵ http://recitfga.ca/wp-content/uploads/2022/04/revue_annuelle2022recitfga_compression.pdf

Notre analyse témoigne aussi qu'en termes de besoins exprimés, il y a prédominance des aspects techniques associés à l'utilisation des ressources et outils numériques (les habiletés technologiques). Ceci est cohérent avec le fait de commencer par combler des besoins de base qui correspondent à la maîtrise préalable du fonctionnement des outils avant d'aller plus loin. Toutefois, le référentiel des compétences professionnelles nous propose une vision beaucoup plus fouillée et précise du rôle des enseignants.es dans leur développement, incluant celui de prendre en main leur propre compétence numérique (Gouvernement du Québec, 2020). Si les habiletés technologiques sont au cœur du référentiel de la compétence numérique (2020), elles s'inscrivent aussi en cohérence avec les autres dimensions et les autres compétences professionnelles. Ainsi, même s'il est normal qu'une attention particulière initiale soit portée sur le fonctionnement technique de la plateforme Teams, il faut rapidement être en mesure de s'interroger pour identifier ses propres besoins pour une utilisation pédagogique de cette plateforme. Voulons-nous favoriser la collaboration entre les apprenants.es? Voulons-nous identifier des outils pour nous aider dans notre évaluation? Sommes-nous à la recherche de moyens pour faciliter la gestion de classe dans les plateformes virtuelles? Etc. Ces différentes questions amènent une appropriation pédagogique du numérique, et surtout, un développement plus complet de la compétence professionnelle des enseignants.es.

Plus particulièrement, concernant le matériel numérique, il est important de mieux connaître dès le départ les besoins des milieux, en particulier ceux des principaux destinataires que sont les apprenants.es, les enseignants.es et les conseillers.ères pédagogiques qui les soutiennent. En effet, ce sont bien les premiers qui devront utiliser ce matériel pour étudier dans des contextes qui peuvent être parfois peu propices à son utilisation, les deuxièmes qui devront comprendre comment en tirer parti dans l'accompagnement de leurs apprenants.es, et les troisièmes qui devront bâtir des formations pour aider les enseignants.es à développer l'expertise pédagonumérique dont ils ont besoin. En ignorant en amont la participation des utilisateurs finaux dans la définition de leurs besoins, ainsi que dans le choix du matériel numérique qui pourrait y répondre, nous engendrons des résistances contreproductives : questionnement constant sur la pertinence du matériel, peu d'engagement dans son appropriation, peu d'incitatifs à développer des formations avec une vraie visée pédagonumérique, peu de probabilité que les apprenants puissent en bénéficier finalement. Ce manque d'adéquation entre le matériel disponible sur le terrain et les besoins réels a également été souligné dans le plus récent rapport de la vérificatrice générale (p.17). En FGA, cela nous amène aussi à analyser les processus utilisés pour tirer parti des mesures financières présentes pour l'acquisition du matériel. L'idée est de s'interroger sur ces processus pour qu'au bout des démarches qu'ils impliquent, le matériel obtenu soit perçu comme étant réellement pertinent et soit vraiment utilisé sur le terrain. Mentionnons qu'une des pistes possibles serait d'avoir des mesures plus spécifiques aux différents secteurs (FGA, FP ou FPT).

Les entrevues des enseignants.es et des conseillers.ères pédagogiques ont donc permis de mettre en lumière certaines des embûches qui parsèment leur développement professionnel. Malgré qu'il s'agisse d'un regard partiel (faible taux de réponse), plusieurs enjeux importants liés au développement professionnel de la compétence numérique en FGA sont ressortis. Ils sont confirmés par l'éclairage complémentaire de deux membres de l'équipe, également conseillers pédagogiques impliqués dans l'accompagnement d'équipes établissement au niveau de leur développement professionnel. L'analyse de ces entrevues a permis de mettre en exergue la relation des enseignants.es, des conseillers.ères pédagogiques et des apprenants.es avec les outils numériques. De l'expérimentation « en temps réel » omniprésente, à l'écart entre ces besoins et ceux identifiés par les autorités ministérielles, cette relation n'a pas été optimale. Ceci nous permet de faire l'amalgame entre le travail prescrit et le besoin réel (Pastré, 2002). En effet, la perspective apportée par la didactique professionnelle permet d'appréhender le travail effectif effectué par les enseignants.es et les conseillers.ères pédagogiques dans cette quête d'efficacité pour concevoir des scénarios pédagogiques répondants aux

véritables besoins des professionnels.les et des apprenants.es. Seulement quelques extraits ont mis en évidence un plan de formation lié aux besoins, et explicité l'exploitation des ressources disponibles. Nous suggérons que ces situations vécues comme des contraintes par les enseignants.es et les conseillers.ères pédagogiques fassent l'objet de recherches supplémentaires pour favoriser l'accompagnement de ces praticiens.nes dans leur développement professionnel.

En terminant, le contexte associé à la pandémie est particulier dans le sens qu'une grande majorité d'acteurs et d'actrices de l'éducation se sont retrouvés du jour au lendemain en posture de réaction ou de recherche de solution. Depuis que l'essentiel de la crise et de son urgence sont derrière nous, pourquoi ne pas réfléchir à l'intégration d'un vrai plan de développement professionnel? S'il est vrai qu'une meilleure connaissance de la diversité de l'offre de formations présente à la FGA pourrait déjà répondre à une bonne partie des besoins (RECIT-FGA, 2022) en permettant de favoriser un début de prise en main du développement professionnel par chaque enseignant.e, nous pensons qu'il est possible d'aller plus loin. Comme le suggère le CSÉ (2014, p. 26), l'un des leviers est celui de la planification. Celle-ci doit justement prendre en compte les besoins des individus, les apprentissages antérieurs, des pratiques ancrées dans la réalité, un soutien constant de la direction, un suivi prévu à l'avance, une offre d'accompagnement individualisé, une priorité à la participation volontaire, etc. Le rapport de la vérificatrice générale abonde aussi très explicitement dans ce sens puisqu'elle recommande également de s'assurer d'un suivi étroit avec les milieux éducatifs pour mieux répondre à leurs besoins, notamment ceux en équipements (Recommandation 5, p. 28). À la lumière de tout ce qui précède, nous suggérons du même souffle d'élargir cette recommandation aux besoins de formation en lien avec le développement professionnel.

Sept recommandations finales

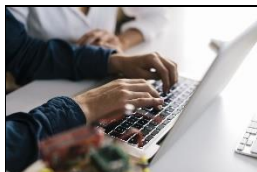
1. Les habiletés technologiques au cœur de la pandémie

Les témoignages illustrent toute l'importance des ressources et des besoins associés aux habiletés technologiques. Cela nous amène à suggérer de continuer à **bien identifier les besoins émergents, autant matériels que de formation** des acteurs.trices de terrain lorsque vient le temps d'offrir de l'accompagnement et du développement professionnel.



2. Examiner les usages et stratégies pédagonumériques

Bien que le présent rapport fasse état d'une réelle préoccupation des habiletés technologiques (dimension 2 du cadre de référence de la compétence numérique), il est essentiel d'ancrer cette réflexion sur les contextes dans lesquels les outils sont utilisés et donc d'amener les acteurs.trices de l'éducation à réfléchir aux enjeux pédagogiques.



3. Établir une stratégie conjointe de développement professionnel et d'acquisition du matériel à partir des besoins des milieux de pratique

Il appert qu'une stratégie conjointe pour le développement professionnel est garant d'un succès pour les acteurs.trices en FGA. Comme il existe une grande variété de besoins, il semble primordial d'arrimer les besoins locaux avec les offres de matériel et de développement professionnel.



4. Poursuivre l'accompagnement de proximité des enseignants.es

L'une des pistes mises en avant par les personnes interrogées est celle de continuer à valoriser l'accompagnement individualisé. En ce sens, il en ressort que les initiatives *imposées* de formation répondent moins bien aux besoins, et par conséquent, ont moins de chance de réussite dans un milieu plus hétérogène.



5. Mise en place des plans individualisés de développement professionnel

Avec la venue des nouvelles exigences d'heures de développement professionnel (15 h par année), nous suggérons d'identifier, avec les acteurs et actrices des milieux, des stratégies pour faciliter la planification de leur développement professionnel. À partir d'un plan établi conjointement, il serait possible de mettre en valeur dans la tâche les activités de formation continue prévues (libération, etc.).



6. Mise en place de communautés de pratique locales

Considérant que chaque milieu est plutôt unique en FGA, la mise en place de communautés de pratique locales permettrait aux différents milieux de cerner les besoins spécifiques de chacun, de s'entraider dans le développement de la compétence numérique et de faire des liens avec les ressources régionales ou nationales du RÉCIT ou même d'autres partenaires du milieu de l'éducation.



7. Le mentorat pour faciliter l'intégration du numérique

Comme dernière recommandation, nous suggérons de continuer à mettre en valeur les initiatives de mentorat qui sont facilitées par différentes mesures institutionnelles (ex. libération d'une partie d'une tâche d'un enseignant). La présence d'un.e expert.e identifié.e facilite les communications avec les différentes instances, en plus de permettre de mieux comprendre les besoins et les réalités du milieu.



6. Références

- Antonietti, C., Cattaneo, A. et Amenduni, F. (2022). Can teachers' digital competence influence technology acceptance in vocational education? *Computers in Human Behavior*, 132, 107266.
- Blau, I. et Shamir-Inbal, T. (2017). Digital competences and long-term ICT integration in school culture: The perspective of elementary school leaders. *Education and Information Technologies*, 22(3), 769-787.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/11/2014-06-le-developpement-professionnel-un-enrichissement-pour-toute-la-profession-enseignante.pdf>
- Gouvernement du Québec. (2019). Cadre de référence de la compétence du numérique. Disponible en ligne : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/Cadre-reference-competece-num.pdf
- Gouvernement du Québec. (2020). Référentiel de compétences professionnelles – Profession enseignante. Disponible en ligne : https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competes_professionnelles_profession_enseignante.pdf
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 138, 9-17. http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF138_2.pdf
- Portelance, L., Martineau, S. Mukamurera, J. (2014). Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement. Oui, mais comment. Les Presses de l'Université du Québec. p. 173-189.
- RECIT FGA (2022). Revue annuelle du RÉCIT FGA. Votre RÉCIT vous accompagne. Disponible en ligne. http://recitfga.ca/wp-content/uploads/2022/04/revue_annuelle2022recitfga_compression.pdf
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, NY: Basic Books.
- Vivegnis, I., Portelance, L., et Van Nieuwenhoven, C. (2014). *Chapitre 8. Les postures de l'accompagnateur. Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement : oui, mais comment?*. Dans S. Martineau et al., Analyse de la relation mentorale entre un enseignant débutant et son mentor. Presses de l'Université du Québec.