

Projet pilote – Volet Innovation

CONDITIONS ET PRATIQUES FAVORABLES À LA POURSUITE DES APPRENTISSAGES EN FORMATION À DISTANCE (FAD) - SECTEUR DES JEUNES

**Résultats de la recherche préparée
pour le ministère de l'Éducation du Québec**

Par France Lafleur, Ph. D.

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

3 décembre 2024

Ce projet a été réalisé avec la participation
financière 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/star-france-lafleur/>

Répertoire des experts UQTR :

www.uqtr.ca/pageperso/france.lafleur

Marilène Lemay

Assistante de recherche, UQTR
Étudiante à la maîtrise en éducation profil
formation à distance (FAD), UQTR
Diplômée au programme court de deuxième cycle
en formation à distance (FAD), UQTR

Julie Gravel

Assistante de recherche, UQTR
Étudiante au programme court de troisième cycle
sur les usages pédagogiques du numérique,
UQÀM Diplômée au programme court de deuxième
cycle en formation à distance (FAD), UQTR

Pier-Alexandre Doré

Assistant de recherche, UQTR
Étudiant à la maîtrise qualifiante, UQTR
Diplômé au programme court de deuxième cycle en
formation à distance (FAD), UQTR

REMERCIEMENTS

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ)

Amélie Girard

Spécialiste en développement pédagogique numérique
(jusqu'au 30 juin 2024)
Dossier Formation à distance
Direction des ressources didactiques et des
bibliothèques scolaires
Ministère de l'Éducation du Québec

Patrick Hould

Direction du développement de la culture numérique
Ministère de l'Éducation du Québec

Julie Michel

Conseillère en développement du numérique
Direction du développement de la culture numérique
Ministère de l'Éducation du Québec

COLLABORATION ET RÉVISION LINGUISTIQUE

Sophie Breton-Tran

Diplômée au programme court de deuxième cycle
en formation à distance (FAD), UQTR
Révisseuse

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.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
1. CONTEXTE ET MANDAT	2
2. PROBLÉMATIQUE	3
3. CADRE CONCEPTUEL	4
3.1. LES DIFFÉRENTES MODALITÉS DE LA FAD	4
3.2. LE TRIANGLE PÉDAGONUMÉRIQUE EN FORMATION À DISTANCE (FAD)	5
3.3. LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE-ACTION... 7	
Objectif général de recherche.....	7
Objectifs spécifiques.....	7
4. MÉTHODOLOGIE	8
4.1. LA COMMUNAUTÉ D'APPRENTISSAGE PROFESSIONNELLE	8
4.2. LES PARTICIPANTS À LA RECHERCHE DE LA CAP-A	8
4.2.1. Le déroulement des communautés d'appren- tissage professionnelles (CAP)	12
4.3. LES PARTICIPANTS À LA RECHERCHE DE LA CAP-B	13
4.4. LES OUTILS DE COLLECTES ET D'ANALYSE DE DONNÉES.....	14
4.5. LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES ET LA CONFIDENTIALITÉ.....	14
4.6. LES LIMITES DE LA RECHERCHE-ACTION.....	14
5. RÉSULTATS RELIÉS AU TRIANGLE PÉDAGONUMÉRIQUE EN FAD	16
5.1. MODALITÉS DE LA FAD ET BESOINS DES ÉLÈVES.....	17
5.1.1. Mode comodal et besoins des élèves	19
5.1.2. Mode asynchrone et besoins des élèves ...	19
5.2. RELATIONS WEB	20
5.2.1. Conditions favorables.....	20
5.2.2. Pratiques.....	20
5.3. L'ENSEIGNEMENT WEB	23
5.3.1. Conditions favorables	23
5.3.2. Pratiques.....	23
5.4. L'APPRENTISSAGE WEB.....	24
5.4.1. Conditions favorables	24
5.4.2. Pratiques.....	25
5.5. CONDITIONS FAVORABLES RELIANT ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE WEB ...	25
5.6. CONDITIONS FAVORABLES ENTRE RELATION WEB, ENSEIGNEMENT WEB ET APPRENTISSAGE WEB DU TRIANGLE PÉDAGONUMÉRIQUE EN FAD	26
6. RÉSULTATS DES CONDITIONS FAVORABLES SELON LES MODALITÉS DE LA FAD	28
6.1. CATÉGORISATION DES CONDITIONS FAVORA- BLES SELON LES MODALITÉS DE LA FAD	28
6.2. SIMILITUDES DES CONDITIONS FAVORABLES ENTRE LES DIFFÉRENTES MODALITÉS DE LA FAD.....	30
6.2.1. Profils de l'enseignant et de l'apprenant.....	31
6.2.2. Environnement	34
6.3. CONDITIONS ÉVALUATIVES FAVORABLES.....	39
6.4. DISTINCTIONS DANS LES CONDITIONS FAVORABLES DE LA MISE EN PLACE DES DIFFÉRENTES MODALITÉS DE LA FAD.....	42
6.4.1. Conditions favorables en mode asynchrone.	43
6.4.2. Conditions favorables en mode synchrone ...	45
6.4.3. Conditions favorables en mode hybride.....	48
6.4.4. Conditions favorables en mode comodal.....	49
7. RÉSULTATS FINAUX DES PRATIQUES SELON LES MODALITÉS DE LA FAD	52
7.1. SIMILITUDES DANS LES PRATIQUES INCLUANT TOUTES LES MODALITÉS DE LA FAD.....	52
7.2. DISTINCTIONS DANS LES PRATIQUES SELON LES MODALITÉS DE LA FAD	55
7.2.1. Pratiques en mode asynchrone.....	55
7.2.2. Pratiques en mode synchrone	55
7.2.3. Pratiques en mode hybride	56
7.2.4. Pratiques en mode comodal	57
8. MODÈLE TRIANGLE PÉDAGONUMÉRIQUE DE LA FORMATION À DISTANCE (FAD) 2023	58
CONCLUSION	61
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	63
ANNEXE A RECHERCHE-ACTION - PROJET INNOVATION EN FORMATION À DISTANCE (FAD)	65
ANNEXE B FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT	66
ANNEXE C LETTRE DU COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES	71
ANNEXE D PROTOCOLE POUR L'ENTRETIEN SEMI- DIRIGÉ INDIVIDUEL PRÉ-PROCESSUS	72
ANNEXE E TRIANGLE PÉDAGONUMÉRIQUE DE LA FORMATION À DISTANCE	74
ANNEXE F DESCRIPTION DES NŒUDS INNOVATION CAP	75

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1 : TRIANGLE PÉDAGONUMÉRIQUE DE LA FORMATION À DISTANCE (FAD)	5
FIGURE 2 : TRIANGLE PÉDAGOGIQUE DE HOUSSAYE	6
FIGURE 3 : TÉTRAÈDRE DE FAERBER	6
FIGURE 4 : TYPE DE REGROUPEMENT POUR LA CONSTITUTION DES CAP	9
FIGURE 5 : DISCIPLINES DES PROJETS FAD	10
FIGURE 6 : TYPES DE PROJET-ÉCOLE	11
FIGURE 7 : MODALITÉS DE LA FAD EXPÉRIMENTÉES	11
FIGURE 8 : JOURNÉES CONVENANT POUR LES CAP	12
FIGURE 9 : MOMENTS CONVENANT POUR LES CAP	12
FIGURE 10 : TYPE D'EMPLOIS OCCUPÉS PAR LES PARTICIPANTS À LA CAP-B	13
FIGURE 11 : PROVENANCE DES PARTICIPANTS À LA CAP-B	13
FIGURE 12 : TYPES DE PROJET	13
FIGURE 13 : ROLES OCCUPÉS DANS LE PROJET	13
FIGURE 14 : MODALITÉS DE LA FAD EXPÉRIMENTÉES PAR LES PARTICIPANTS	14
FIGURE 15 : CATEGORISATION DES CONDITIONS FAVORABLES EN FAD	29
FIGURE 16 : SCHÉMATISATION DE LA CATÉGORISATION DES CONDITIONS FAVORABLES EN FAD	30
FIGURE 17 : SYNTHÈSE DES CARACTÉRISTIQUES DE L'ENSEIGNANT FAVORABLES AUX MODES DE FORMATION SYNCHRONE, ASYNCHRONE ET HYBRIDE	32
FIGURE 18 : SYNTHÈSE DES CARACTÉRISTIQUES DE L'APPRENANT FAVORABLES AUX MODES DE FORMATION SYNCHRONE, ASYNCHRONE ET HYBRIDE	33
FIGURE 19 : MODÈLE DU TRIANGLE PÉDAGOGIQUE	58
FIGURE 20 : MODÈLE DE LA SITUATION PÉDAGOGIQUE	58
FIGURE 21 : NOUVEAU TRIANGLE PÉDAGONUMÉRIQUE DE LA FORMATION À DISTANCE (FAD)	59

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1 : THÈMES ET SOUS-THÈMES RÉSULTANT DE L'ANALYSE DE CONTENU (CAP-A ET B)	16
TABLEAU 2 : PRATIQUES SOUTENANT LA RELATION WEB	22
TABLEAU 3 : SIMILITUDES ENTRE LES CONDITIONS FAVORABLES SELON LES DIFFÉRENTES MODALITÉS DE LA FAD	41
TABLEAU 4 : CONDITIONS FAVORABLES À LA POURSUITE DES APPRENTISSAGES EN MODE ASYNCHRONE	44
TABLEAU 5 : CONDITIONS FAVORABLES À LA POURSUITE DES APPRENTISSAGES EN MODE SYNCHRONE	47
TABLEAU 6 : CONDITIONS FAVORABLES À LA POURSUITE DES APPRENTISSAGES EN MODE HYBRIDE	49
TABLEAU 7 : CONDITIONS FAVORABLES À LA POURSUITE DES APPRENTISSAGES EN MODE COMODAL	51
TABLEAU 8 : SYNTHÈSE DES PRATIQUES MISES EN PLACE PAR L'ENSEIGNANT EN CONTEXTE DE FAD	54

INTRODUCTION

Si la formation à distance (FAD) est de plus en plus répandue et appréciée des employeurs comme des élèves, la pandémie a permis de constater une certaine rareté d'informations quant à celle employée avec les plus jeunes dans le réseau de l'éducation. Au regard de cette rareté, le gouvernement du Québec a déterminé que de plus amples données étaient nécessaires. C'est dans cette optique que le mandat de cette recherche a été octroyé à madame France Lafleur, professeure chercheuse en formation à distance à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) : réaliser une recherche-action visant à préciser dans quelle mesure la FAD permet de mieux répondre aux besoins spécifiques de certains élèves au secteur des jeunes afin de dégager les modalités, les conditions et les pratiques qui soutiennent optimalement

la poursuite de leurs apprentissages. Le présent rapport dévoile les résultats du projet-pilote en FAD – volet innovation au secteur des jeunes *Conditions et pratiques favorables à la poursuite des apprentissages en formation à distance (FAD)* qui a été financé par le ministère de l'Éducation du Québec. Il décline les résultats obtenus des deux cohortes de communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) composé de neuf rencontres et de treize entrevues semi-structurées réalisées auprès des participants de cette même CAP. Il s'agit donc d'un premier coup de sonde permettant d'avoir un aperçu du potentiel perçu de la FAD par les participants de la recherche œuvrant dans le secteur des jeunes.



1. CONTEXTE ET MANDAT

Le projet pilote en formation à distance – volet innovation a été mis en place en 2021, dans le cadre du Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur (PAN) déployé par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement et qui se déroule sur cinq ans (2018-2023). Le projet pilote s'échelonne donc du début de l'année scolaire 2020-2021 jusqu'à la fin de l'année scolaire 2023-2024, avec une possibilité de prolongation de deux ans. Le projet permet de répondre à l'objectif 2.3 du PAN qui est de « [f]avoriser le déploiement de l'offre de formation à distance en fonction des besoins des différents ordres d'enseignement » (MEQ, 2022, p. 1). En outre, la mesure 19 de ce même PAN précise que « le Ministère souhaite favoriser le déploiement de la formation à distance (FAD) (*Ibid.*) à l'enseignement primaire et secondaire [...] ». Il est également important de souligner que le projet pilote du volet innovation s'inscrit dans le cadre de l'article 459.5.3 de la *Loi sur l'instruction publique* qui détermine que « [s]euls les organismes scolaires ayant reçu une autorisation ministérielle peuvent offrir des services de formation à distance, à l'exception de l'enseignement à distance décrété dans le contexte de la crise sanitaire.

Pour être autorisés, ces projets doivent respecter les normes et règles établies » (*Ibid.*). C'est d'ailleurs dans le contexte de la crise sanitaire que la première année de la mise en œuvre de ce projet pilote a été réalisée. Ainsi, c'est dans un contexte « [d]'enseignement à distance d'urgence » que le projet a vu le jour. Hodges, Moore, Lockee, Trust et Bond (2020) rapportent que la communauté scientifique de l'éducation en ligne ainsi que les praticiens professionnels ont débattu sur cette terminologie, et que ce vocable est apparu comme un terme alternatif commun « pour établir un contraste clair avec ce que beaucoup d'entre nous appellent une éducation en ligne de haute qualité » (p. 6). Les auteurs expliquent que « l'enseignement à distance d'urgence » est

[...] un déplacement temporaire de la prestation de l'enseignement vers un autre mode de prestation en raison de circonstances de crise. Cela implique l'utilisation de solutions d'enseignement entièrement à distance pour l'enseignement ou l'éducation qui seraient autrement dispensées en face à face ou sous forme de cours mixtes ou hybrides et qui reviendront à ce format une fois la crise ou l'urgence atténuée. L'objectif principal dans ces circonstances n'est pas de recréer un écosystème éducatif robuste, mais plutôt de fournir un accès temporaire à l'enseignement et aux soutiens pédagogiques d'une manière rapide à mettre en place et disponible de manière fiable en cas d'urgence ou de crise (p.13).

Néanmoins, dans la deuxième année de l'application du projet pilote, puisque le décret d'urgence était levé (1^{er} juin 2022), les prestations d'enseignement ont pu reprendre leur cours habituel. Dans ce cadre, le projet pilote devait permettre de répondre aux besoins de l'élève afin d'éviter une rupture dans les services éducatifs, donc permettre de poursuivre les apprentissages, mais dans un contexte de FAD. Afin d'obtenir une autorisation ministérielle pour offrir des services de FAD, des normes et des règles applicables précises doivent être respectées¹ par les organisations scolaires. Considérant l'ensemble de ce contexte de la mise en œuvre du projet pilote – volet innovation, la recherche visait à préciser, d'une part, dans quelle mesure la FAD permet de mieux répondre aux besoins spécifiques de certains élèves et, d'autre part, de dégager des modalités qui permettent de soutenir la poursuite des apprentissages.

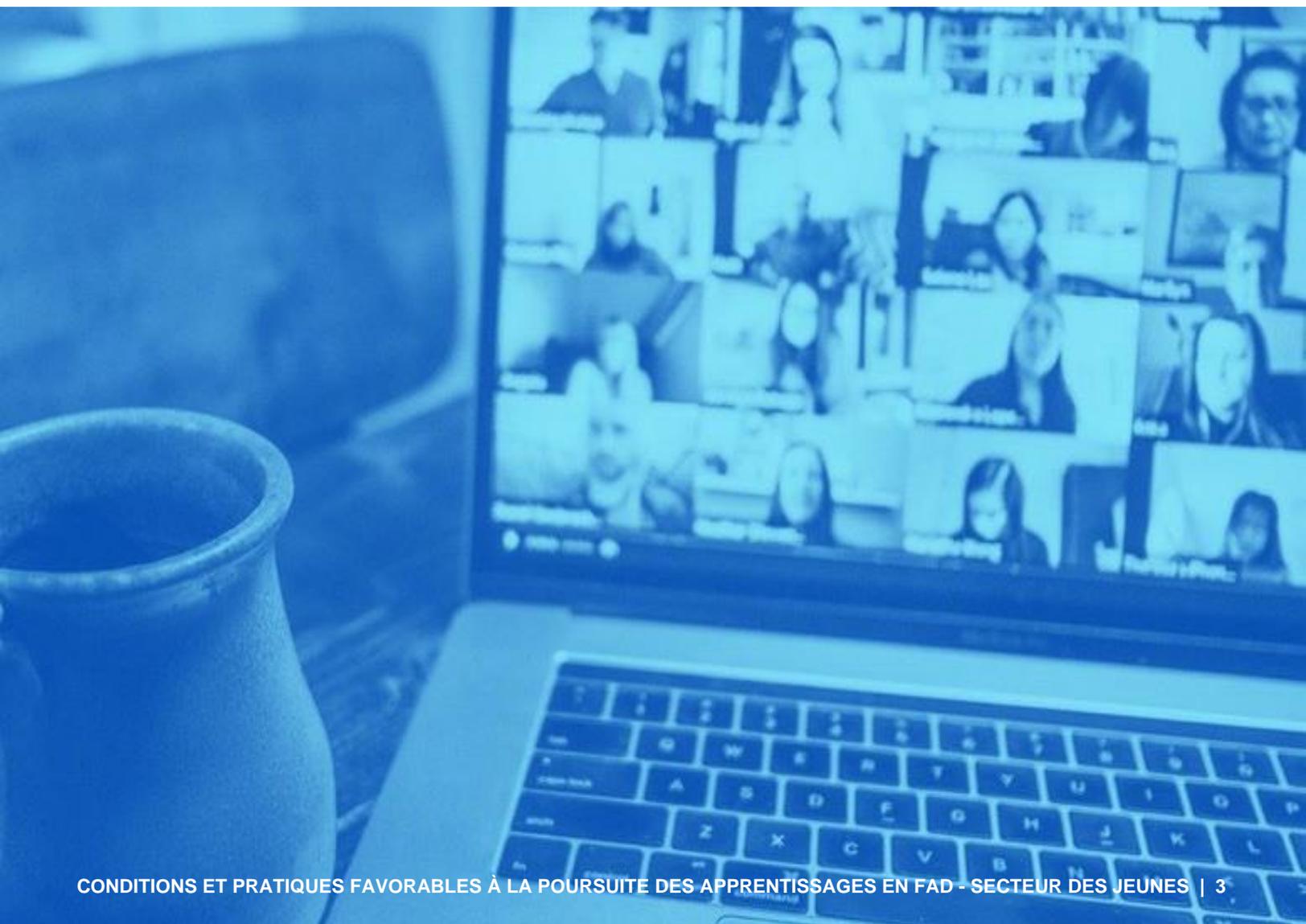
1 Consulter le [Guide explicatif](#) du projet pilote en formation à distance – volet innovation afin de connaître en détail les normes et les règles applicables.

2. PROBLÉMATIQUE

Le contexte pandémique a plongé le Québec, comme le reste du monde, dans une certaine improvisation obligée lors de la mise en place de la FAD. Pour plusieurs, le personnel scolaire, au meilleur de ses connaissances, a transféré ses pratiques du présentiel en FAD afin de continuer à offrir aux élèves les services éducatifs nécessaires à la poursuite de leurs apprentissages.

Au cours des dernières années, à titre de modèle d'enseignement à grand déploiement, la FAD au secteur des jeunes a permis de remettre en perspective l'acte d'enseigner. De la mise en place et de l'adaptation des établissements aux tentatives de normalisation des pratiques pédagogiques qui sont associées à la FAD, les bilans de ces expériences sont encore à venir (Bates, 2021 ; Lebrun, 2021). En ce sens, que ce soit dans la redéfinition des relations entre les apprenants et les enseignants ou encore dans l'adaptation des stratégies pédagogiques en présentiel aux nouvelles réalités de l'enseignement, le personnel scolaire a activement cherché à actualiser ses pratiques tout en acquérant progressivement des connaissances et des

compétences liées à la FAD (Papi, Brassard, Plante, Savard, Angulo, Gustavo et Gérin-Lajoie, 2021 ; Bates, 2019 ; Beatty, 2019 ; Malczyk, 2019). De ce point de vue, il est essentiel de s'attarder aux innovations récentes en recherche et aux pratiques émergentes en contexte de FAD, dans la mesure où une masse critique d'enseignants a maintenant expérimenté la FAD, et ce, de manière inédite. Étant donné la quantité très réduite de recherches en FAD portant sur le secteur des jeunes au Québec, le contexte est propice aux interrogations relativement aux pratiques enseignantes optimales en FAD, plus précisément sur celles permettant de répondre aux besoins des élèves pour favoriser la poursuite de leurs apprentissages. En somme, les résultats des expériences d'enseignement et les relations à établir entre ces résultats et les avancées récentes en recherche dans le domaine de la FAD permettront d'identifier ces conditions favorables pour répondre adéquatement aux besoins des élèves, selon différentes modalités, afin de permettre la poursuite des apprentissages.



3. CADRE CONCEPTUEL

Dans cette section, nous aborderons le cadre conceptuel sur lequel nous nous sommes appuyés afin d'orienter le projet de recherche ainsi que l'atteinte des objectifs de recherche. En un premier temps, nous précisons ce que sont les différentes modalités de la FAD et le triangle pédaogonumérique en FAD pour ensuite présenter les objectifs de la recherche-action.

3.1 Les différentes modalités de la FAD

D'abord, précisons que Glikman (2002) définit la FAD comme suit :

L'appellation formation à distance s'applique à tout type de formation organisée, quelle qu'en soit la finalité, dans laquelle l'essentiel des activités de transmission des connaissances ou d'apprentissage se situe hors de la relation directe, face à face ou « présentiel », entre enseignants et apprenants (p. 19).

Nous retenons cette définition puisqu'elle exclut manifestement toute formation où l'apprenant et l'enseignant se retrouvent en relation directe, en face à face ou en présentiel. Par ailleurs, cette définition rejoint celle du MES (2022) qui a produit un document s'intitulant la *Typologie des modes de formation*² définissant la FAD comme une activité de formation sans déplacement physique sur les lieux de la formation se traduisant par trois modes précis :

- 1) asynchrone (activité de formation offerte en différé, au moment qui convient à l'élève) ;
- 2) synchrone (activité de formation où l'élève se connecte à partir d'un appareil à un ou des espaces pédagogiques, physiques ou en ligne [ou virtuels] proposés, à un moment commun à tous les participants et
- 3) mixte (activité de formation combinant, selon une formule prédéterminée, des activités d'enseignement et d'apprentissage à distance synchrone et asynchrone) (p.1).

Le mode comodal est défini comme

une activité de formation combinant simultanément des modes en présentiel et à distance et une activité de formation offerte en présentiel également accessible à distance.

Pour ce qui est du mode hybride, on le décrit comme

une activité de formation composée, selon une formule prédéterminée, d'activités d'enseignement et d'apprentissage en présentiel et à distance, dans une proportion variable.

2 Consulter le [document original](#) *Typologie des modes de formation*.

3.2. Le triangle pédagonumérique en formation à distance (FAD)

Le cadre conceptuel de la recherche-action s'axe sur le triangle pédagonumérique en FAD (Lafleur, 2022). Ce modèle est issu d'une recherche-action formation (RAF) précédemment réalisée pour le MEQ, en 2021-2022, dans le cadre de laquelle l'équipe de recherche a eu le mandat d'identifier les pratiques à privilégier en contexte d'enseignement comodal, c'est-à-dire celles qui combinent en simultané un mode en présentiel pour certains élèves et un mode synchrone pour d'autres. La figure 1 suivante illustre ce modèle conceptuel.

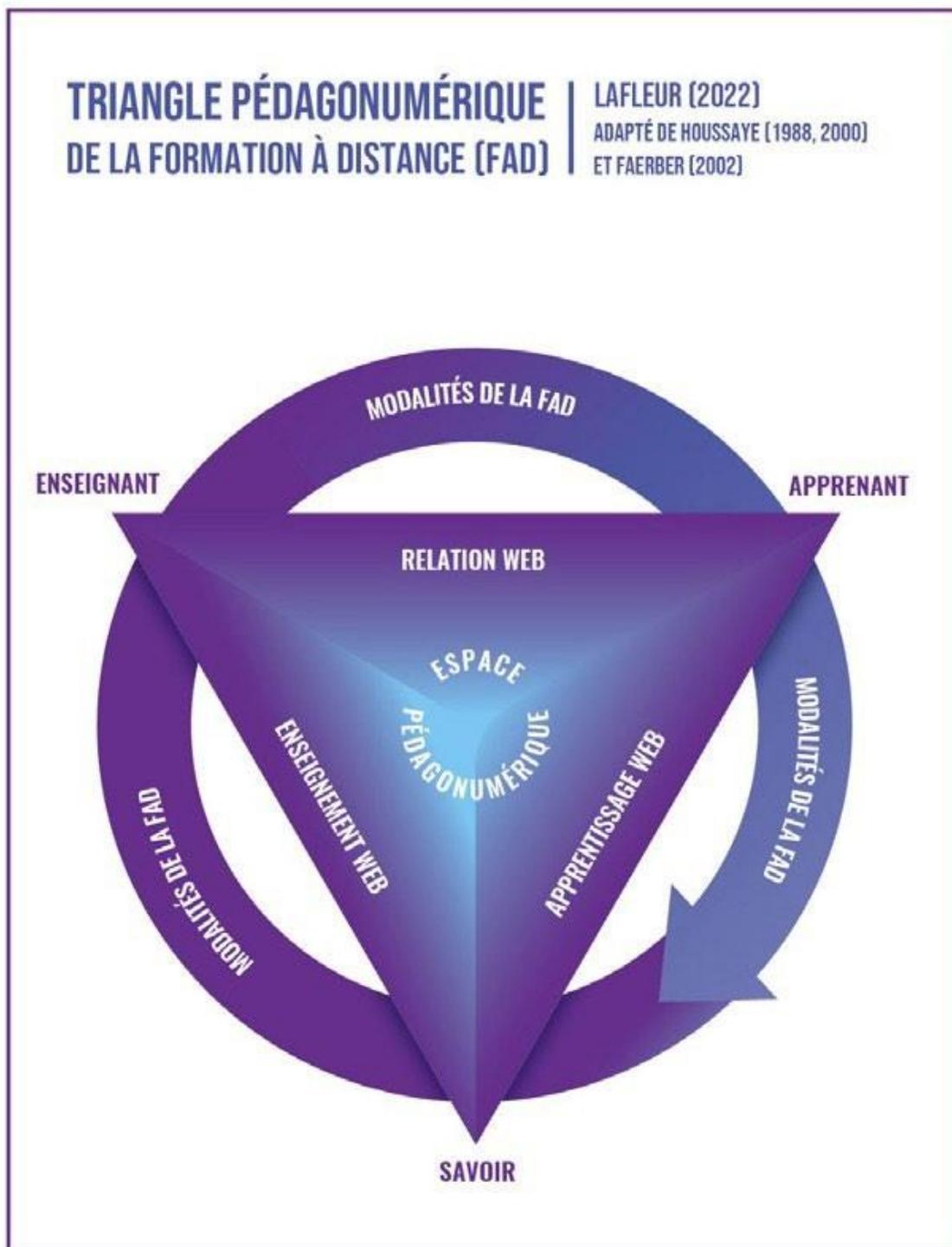


Figure 1 : Triangle pédagonumérique de la formation à distance (FAD)

Cette représentation est constituée d'une figure à trois sommets reprenant les mêmes éléments que ceux du triangle pédagogique classique de Houssaye (1988, 2000). Cette triangulation est définie par ce dernier comme étant la situation pédagogique, c'est-à-dire « un triangle composé de trois éléments, le savoir, le professeur et les élèves, dont deux se constituent comme sujets tandis que le troisième doit accepter la place du mort ou, à défaut, se mettre à faire le fou » (Houssaye, 2008, p. 233) (voir figure 2). En d'autres termes, Houssaye considère que lorsque deux éléments sont en relation, le troisième est relégué au second plan, malgré sa présence, d'où le rôle du mort ou du fou qu'on lui attribue.

Lafleur est également inspirée par la proposition de Faerber (2002), qui a ajouté un quatrième sommet (groupe) au triangle devenant par le fait même un tétraèdre, et ainsi transformé l'espace pédagogique de Houssaye en « environnement virtuel » (voir figure 3). Ce dernier élément incite Lafleur à l'exploiter afin d'y ajouter celui qu'elle juge incontournable en contexte de FAD : l'espace pédagogique. À l'opposé de Houssaye, l'espace pédagogique s'explique comme étant l'interrelation entre les trois éléments du triangle en

FAD : la Relation Web, l'Apprentissage Web et l'Enseignement Web. Autrement dit, l'espace pédagogique comprend respectivement des questionnements sur les conditions et les pratiques afin :

- de créer et de maintenir la relation entre l'apprenant et l'enseignant ;
- que l'enseignant parvienne à communiquer l'enseignement des apprentissages ;
- que l'apprenant parvienne à réussir la réalisation de ses apprentissages.

Dans tous les cas, la Relation Web, l'Apprentissage Web et l'Enseignement Web doivent parvenir à mettre en place des conditions et des pratiques en lien avec la modalité de la FAD ciblée qui vient compléter la situation pédagogique. Toutefois, dans le cas du triangle pédagogique en FAD, nous pourrions davantage parler en termes de « situation pédagogique » puisqu'on y inclut l'élément Web en ce qui a trait à l'enseignement, à l'apprentissage et à la relation (ce qui constitue ensemble l'espace pédagogique), et enfin, les modalités de la FAD.

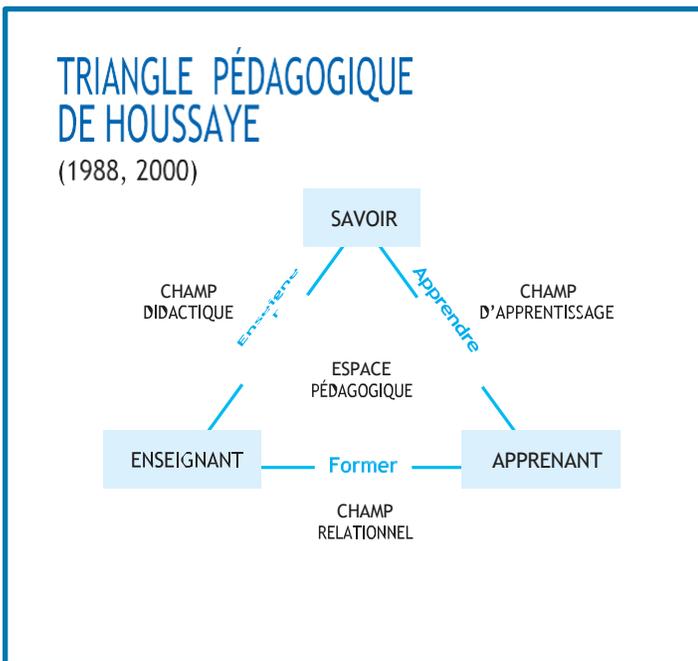


Figure 2 : Triangle pédagogique de Houssaye

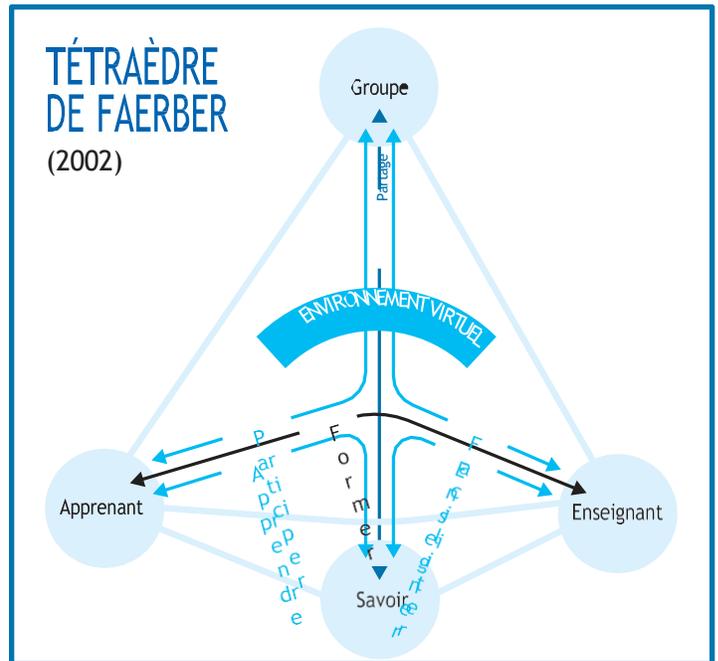


Figure 3 : Tétraèdre de Faerber

Afin de préciser le concept de « condition », l'équipe de recherche a retenu la définition de Lefrançois (1991), qui la décrit comme un « facteur dont la présence est essentielle pour qu'une cause nécessaire et suffisante produise un effet » (p.40). De plus, afin de spécifier davantage sa signification, nous avons aussi retenu la définition du concept de « condition pédagogique » de Legendre (2005), laquelle réunit une « circonstance de lieu, de temps, d'espace, ou toute autre circonstance (nombre d'élèves, âge, composition des groupes, équipement, matériel, facteurs environnementaux, etc.) dans laquelle se trouvent les enseignants et les apprenants dans une école ou dans une classe » (p. 271).

Quant au concept de « pratiques déclarées » comme le proposent Bosdeveix, Crepin-Obert, Fortin, Leininger-Frézal, Regad et Turpin (2018), nous pouvons les définir comme des propos relatifs portant d'abord sur les intentions

pédagogiques que l'enseignant se fixe pour la mise en œuvre de son projet pédagogique, ensuite les actions déclarées qui découlent des décisions prises pour cette mise en œuvre, ainsi que des remédiations envisagées à la suite de la prise de conscience d'un écart entre les objectifs, les actes posés et les apprentissages réalisés par les élèves.

L'idée de se référer au triangle pédagonumérique en FAD créé récemment nous apparaît pertinente puisque ce modèle conceptuel est, d'une part, issu d'une réflexion découlant des propos de participants à la recherche qui proviennent du réseau scolaire québécois et, d'autre part, du secteur des jeunes, comme c'est le cas pour la présente recherche. Par ailleurs, les recherches sur les conditions et les pratiques en termes de Relation Web, d'Apprentissage Web et d'Enseignement Web au secteur provincial des jeunes s'avèrent plutôt limitées.

3.3. Les objectifs de la recherche-action

Ainsi, en s'appuyant sur le triangle pédagonumérique en FAD, ce projet permet de répondre à trois objectifs, soit à un objectif général se déclinant en deux objectifs spécifiques.

Objectif général de recherche

Identifier les conditions favorables de la FAD pour répondre adéquatement aux besoins des élèves, selon différentes modalités, afin de rendre accessible la poursuite des apprentissages dans le cadre du projet pilote – volet innovation du ministère de l'Éducation.

Objectifs spécifiques

- Identifier les conditions à mettre en place pour permettre la poursuite des apprentissages en FAD pour chaque regroupement identifié.
- Identifier les pratiques déclarées qui soutiennent le mieux l'apprentissage des élèves en FAD selon les catégorisations identifiées.

4. MÉTHODOLOGIE

En tenant compte du fait que ce projet est une recherche-action, nous nous sommes basés sur la méthodologie classique associée à ce type de recherche dans la littérature. Guay et Prud'homme, dans Karsenti et Savoie-Zajc (2018), abordent spécifiquement la recherche-action en la définissant comme

une action de recherche et d'éducation visant la transformation finalisée d'une situation pédagogique dans le but d'y apporter des changements bénéfiques, de contribuer au développement professionnel des personnes qui y ont part et d'améliorer les connaissances sur cette situation (p. 239).

Plus précisément, nous nous sommes inspirés des six étapes suivantes telles que présentées dans l'ouvrage :

- 1) la définition d'une situation ;
- 2) la définition d'une situation désirée ;
- 3) la conceptualisation d'un plan ;
- 4) la mise en œuvre ;
- 5) l'évaluation ;
- 6) la diffusion.

4.1. La communauté d'apprentissage professionnelle

La recherche-action se déroulera sous forme de communautés d'apprentissage professionnelles (CAP). Une CAP est une communauté qui réunit une diversité d'acteurs, dans ce cas-ci issus du réseau de l'éducation, qui se complètent par leurs divers champs professionnels et par leurs champs d'action. Le but ultime de la CAP est d'identifier des pratiques et des mesures favorisant la réussite scolaire des élèves. Elle permet le développement professionnel des participants par le rehaussement des connaissances à propos de l'enseignement et de l'apprentissage. La CAP aide également à « [c]ontroller l'isolement en conduisant les participants à converser et à apprendre les uns des autres » (Collard-Fortin et Gauthier, 2014, p. 11). Ces participants sont réunis autour d'un projet commun qui est d'améliorer leurs pratiques dans le but de soutenir la réussite éducative des élèves. Pour ce faire, ils se rencontrent pour échanger, partager et mener une réflexion à la fois critique et constructive pour définir les enjeux clés et dégager les pratiques les plus susceptibles de servir leur dessein (Fontaine, Savoie-Zajc, et Cadieux, 2013). Dans le cadre de cette recherche, deux CAP ont été réalisées : la CAP-A s'est échelonnée d'octobre 2022 à avril 2023 et la CAP-B a eu lieu d'octobre 2023 à avril 2024.

4.2. Les participants à la recherche de la CAP-A

Travaillant à partir des projets innovation en FAD acceptés par le MEQ, nous avons sondé des responsables de projets ayant répondu positivement à l'appel du Ministère.

Nous avons alors sollicité leur participation à la recherche. En premier lieu, une invitation leur a été envoyée par courriel en date du 17 mai 2022. Une rencontre organisée par le MEQ a eu lieu afin de leur présenter le projet pilote en FAD – volet Innovation. Un diaporama du projet leur a été présenté et distribué. Cette présentation comprenait aussi deux liens : un premier vers une vidéo explicative du projet de recherche et un second vers un formulaire invitant le sondé à indiquer son intérêt à participer à la recherche. À la suite de cette première étape, 19 répondants ont manifesté leur intérêt. Par la suite, afin de procéder à une enquête pour l'étude des besoins, un courriel a été acheminé à ces 19 répondants en date du 17 juin 2022. Huit personnes ont répondu à ce second appel. Nous avons ensuite relancé par courriel l'ensemble des 70 responsables de projet en date du 19 septembre 2022. Le 20 septembre, une seconde rencontre de démarrage par le MEQ a eu lieu pour la présentation du projet pilote. Lors de cette même journée, un second envoi du même diaporama du projet pilote incluant les deux liens précédemment décrits a été acheminé.

Ces sollicitations ont eu pour résultats le recrutement de 23 répondants en plus des 16 ayant répondu à l'enquête initiale des besoins. Nous avons procédé, par la suite, à une comparaison des noms des répondants ayant manifesté leur intérêt à ceux ayant répondu à l'enquête des besoins.

Nous avons alors constaté des différences nominales parmi la liste des répondants aux deux formulaires. Plus précisément, huit répondants sur 23 n'avaient pas répondu à l'enquête des besoins et 15 répondants sur 23 se trouvaient uniquement sur la liste des personnes ayant manifesté leur intérêt à contribuer à la recherche. Ensuite, neuf répondants sur 16 avaient fourni des réponses à l'enquête des besoins et étaient inscrits à la recherche. À l'inverse, sept sur 16 avaient répondu à l'enquête, mais n'avaient pas manifesté leur intérêt.

En date du 30 septembre 2022, un courriel a été de nouveau envoyé aux répondants afin de les informer de l'amorce de la recherche-action par l'entremise de communautés d'apprentissage professionnelles (CAP). Une invitation Outlook a été jointe à ce courriel à des fins de confirmation de participation à la recherche. De plus, un calendrier des rencontres des communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) a été distribué à ces répondants (voir annexe 1).

Afin de mettre les CAP en place, nous avons demandé aux 16 participants de préciser la composition du regroupement qui leur conviendrait le mieux. Les réponses furent assez variées, d'autant que les répondants pouvaient fournir plusieurs réponses à la question. Une proportion de 6 sur 16 a indiqué vouloir des groupes constitués de membres de la direction, d'enseignants et de conseillers pédagogiques. De plus, 4 répondants sur 16 ont identifié des projets en mode synchrone (enseignement à distance en temps réel); 4 sur

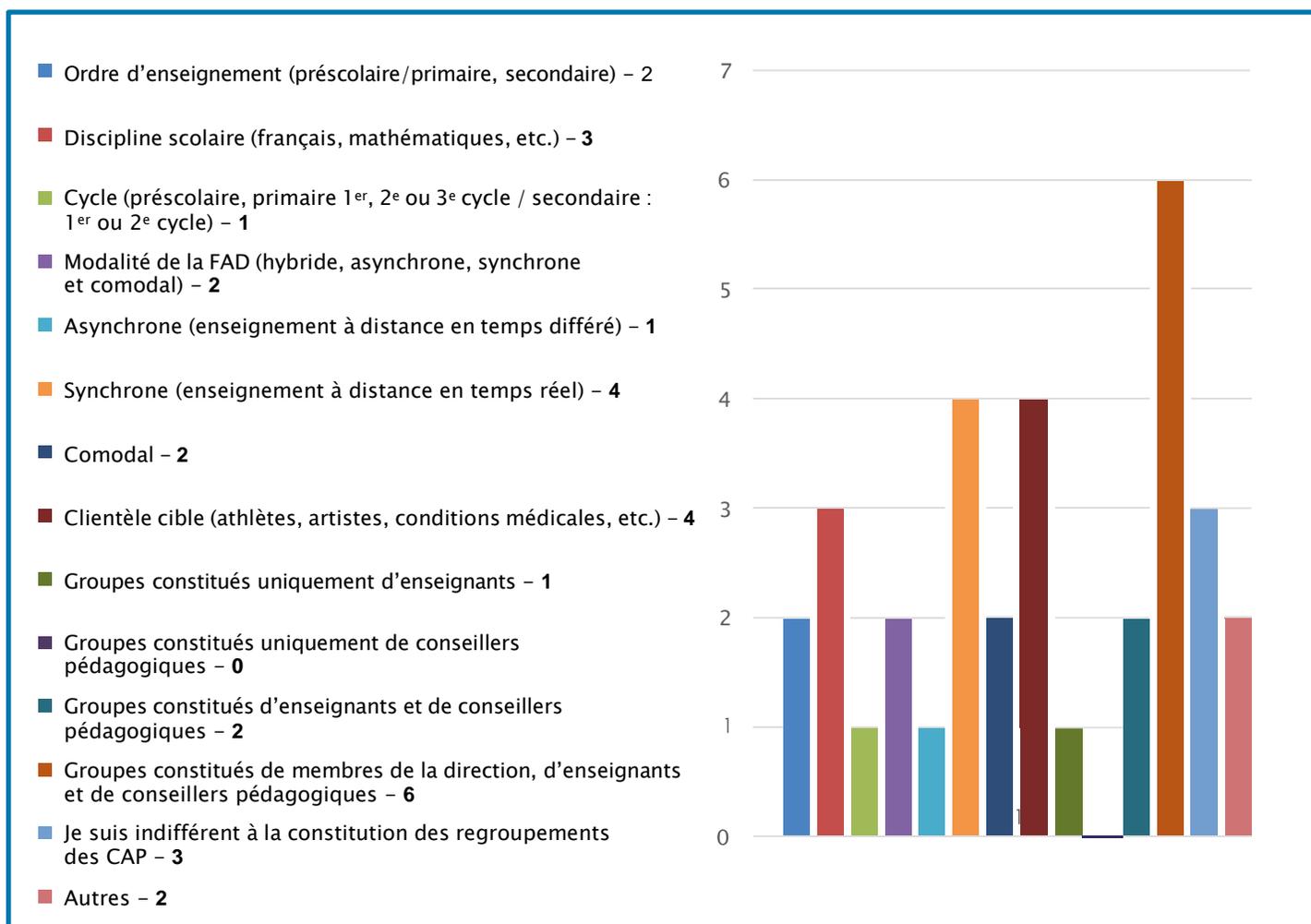


Figure 4 : Types de regroupement pour la constitution des CAP

16, des projets visant une clientèle cible (athlète, artiste, condition médicale, etc.) et 3 sur 16, des projets par discipline scolaire (français, mathématique, etc.). En outre, 3 répondants sur 16 étaient indifférents à la constitution des regroupements des CAP. Par ailleurs, 2 sur 16 souhaitaient des regroupements selon l'ordre d'enseignement (primaire ou secondaire) ; 2 sur 16, selon la modalité de la FAD (hybride, asynchrone, synchrone et comodal) ; et 2 sur 16, selon les projets en comodal. Enfin, 2 répondants sur 16 souhaitaient des groupes constitués d'enseignants et de conseillers pédagogiques, tandis que 2 répondants sur 16 ont indiqué « autres » sans précision. À la suite de la lecture des différentes réponses, nous avons fait le choix de constituer des CAP de membres de la direction, d'enseignants et de conseillers pédagogiques puisque ce regroupement avait été choisi par six répondants sur 16. En ajoutant les trois répondants indifférents, nous avons ainsi répondu aux attentes d'une proportion de neuf répondants sur 16, ce qui constitue plus de la moitié des participants. Au moyen de la composition de la CAP retenue, nous offrons ainsi un

regroupement optimal à plus de la moitié de nos répondants. La figure 4 ci-dessus illustre leurs réponses. En ce qui a trait à l'échantillon de l'objet à l'étude, à la suite de l'envoi du 30 septembre 2022 de notre invitation à assister au début des travaux de recherche, 16 participants ont confirmé leur présence. Lors de la première CAP, il y a eu cinq personnes absentes que nous avons relancées le jour même. Deux personnes n'ont jamais donné suite à ce rappel, tandis que deux autres se sont désistées ; une pour cause de surcharge de travail empêchant un plein engagement, et la seconde en raison d'un conflit d'horaire avec le calendrier des rencontres. Ce dernier participant disant souhaiter partager les résultats de ses expérimentations, mais tout de même obligé de s'absenter à de nombreuses reprises, nous avons choisi de lui proposer de commenter les enregistrements vidéo des différentes CAP dans le cadre de rencontres individuelles. Ainsi, nous pouvions recueillir son opinion relativement à la thématique abordée lors des CAP. En outre, une personne souhaitait participer à la recherche, mais ne pouvait pas assister à la deuxième

CAP et était absente lors de la première CAP. Alors, nous l'avons invitée à se joindre à la CAP suivante. Nous avons donc prévu de la contacter de nouveau l'automne suivant. De ce fait, nous avons conservé sur notre liste les participants qui se sont présentés à au moins deux séances de CAP : notre échantillon se composant donc de 13 participants, incluant une participation asynchrone. Si notre échantillon avait été plus grand, nous aurions pu créer plusieurs catégories et regroupements de CAP. Toutefois, compte tenu de la taille réduite de l'échantillon, une seule catégorie a été retenue, soit celle, conformément à la volonté des participants, du regroupement mixte : membres de la direction, enseignants et conseillers.

De ces 13 participants, deux participants couvrent l'ensemble du réseau tandis que les onze autres sont issus de quatre centres de services scolaires (CSS) : des Phares, Marguerite-Bourgeoys, Beauce-Etchemin, des commissions scolaires anglophones/secteur privé et de trois écoles du secteur privé francophone. Les 13 participants occupent également des postes variés, et certains cumulent plus d'une fonction : une direction générale CSS/CS; une direction d'établissement ; un enseignant préscolaire (ces deux derniers sont impliqués dans le même projet); un enseignant du primaire de 2e cycle ; un enseignant du primaire de 3e cycle ; deux enseignants du secondaire de 1er cycle ; trois enseignants du secondaire de 2e cycle ; quatre conseillers (pédagogiques, technopédagogiques ou pédagogométriques).

Finalement, on retrouve trois enseignants, trois membres de la direction, quatre conseillers et trois autres qui occupent des postes variés. Du point de vue des projets FAD compris dans le projet pilote, les 13 participants y sont impliqués à titre de responsables de projet pour six d'entre eux, ce qui les engage à soutenir les participants au projet. Ensuite, trois d'entre eux sont des participants qui mettent réellement en œuvre le projet et, pour terminer, quatre d'entre eux sont acteurs ; ce sont soit des conseillers, des coordinations ou des directions n'étant pas impliqués directement dans un projet.

En ce qui concerne les projets eux-mêmes, deux d'entre eux se déroulent au niveau primaire et neuf autres au niveau secondaire, ce qui fait un total de 11 projets. Les deux projets n'apparaissant pas s'expliquent par le fait que les participants ne sont pas directement impliqués dans un projet FAD, mais viennent plutôt en soutien à un ensemble de projets se déroulant tant au primaire qu'au secondaire. En ce qui concerne les projets de FAD au secondaire, ils se réalisent à travers diverses disciplines scolaires : trois projets concernent « toutes ces réponses », deux projets en anglais, langue seconde, deux en arts, deux en mathématiques, deux en sciences et technologie et deux « autres », un en éducation physique et un en français. La figure ci-dessous illustre la catégorisation par discipline.

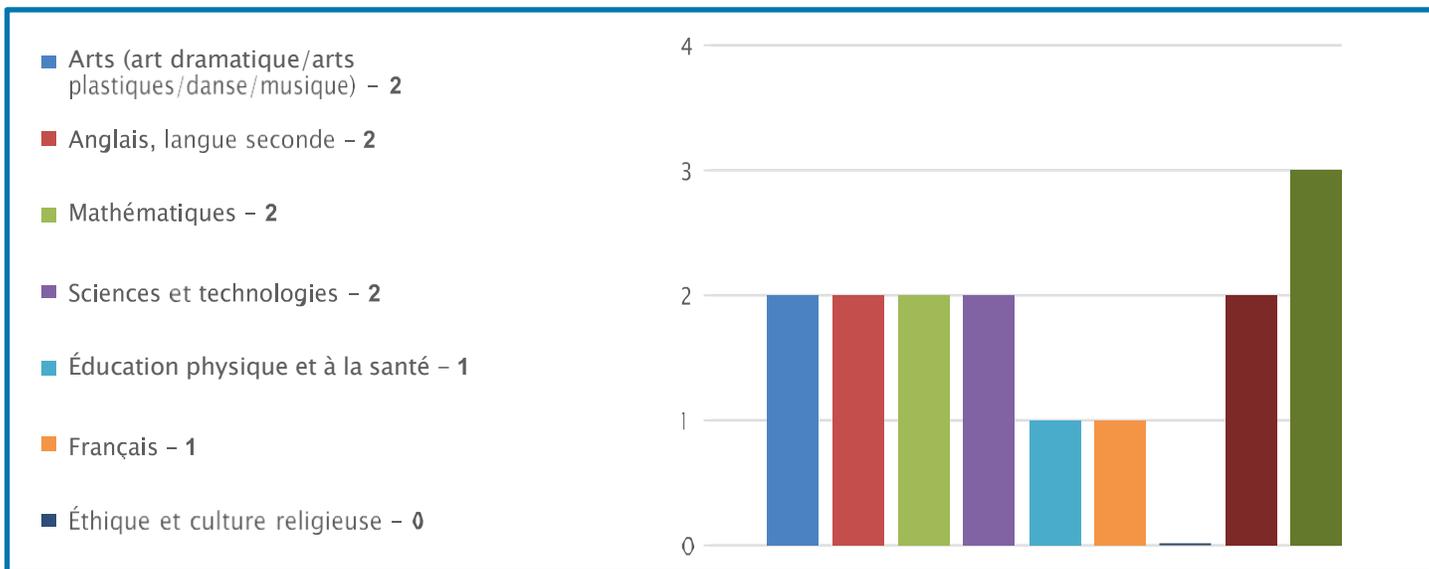


Figure 5 : Disciplines des projets FAD

En outre, les projets FAD, tous niveaux confondus, sont dans une proportion de 8 sur 13 des projets-écoles, de 1 sur 13 des projets CSS/CS et de 4 sur 14 autres (des conseillers n'appartenant pas à un projet précis). La figure 6 de la page suivante illustre les types de projets-écoles.

À la question ouverte suivante « Dans le cadre de votre projet, à quel(s) besoin(s) de l'élève la FAD répond-elle ? (sport-études, art-études, santé, besoins particuliers, etc.) », les participants ont répondu³ :

- santé physique et psychologique / condition médicale ;
- besoins particuliers ; douance, trouble du spectre de l'autisme, autres ;
- bonification des services pour les élèves du 2e cycle du primaire ;
- pas d'enseignant qualifié dans la matière ;
- élèves athlètes ;
- pénurie d'enseignants / éloignement géographique ;
- cours réguliers.

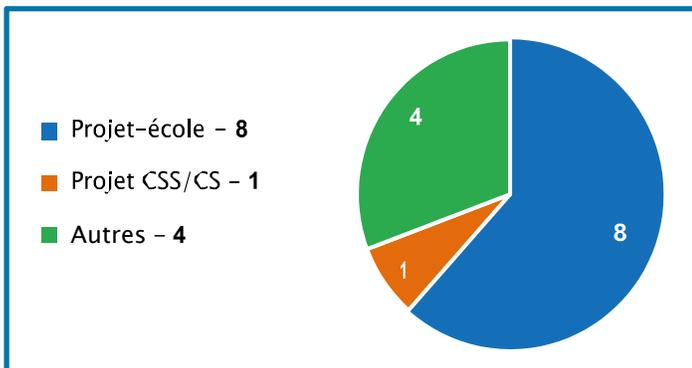


Figure 6 : Types de projet-école

Parmi les projets, différentes modalités de la FAD seront expérimentées (voir figure 7). Selon les 13 répondants, trois projets sont hybrides (synchrone/asynchrone), trois sont asynchrones (enseignement à distance en temps différé), quatre sont synchrones (enseignement à distance en temps réel), trois sont comodaux (enseignement simultané à un groupe en classe et un groupe en ligne) et trois sont « autres » (des conseillers n'appartenant pas à un projet précis).

Enfin, parmi ses 13 projets FAD, 10 sont des projets en continuité puisqu'ils ont débuté en 2021-2022, un est un nouveau projet pour l'année 2022-2023, et deux sont de nature temporellement inconnue.

3 Bien que les projets dont il est question dans la présente recherche aient été autorisés par le ministère de l'Éducation, il est à noter que certains propos peuvent provenir d'expériences vécues par les participants dans d'autres contextes que le projet pilote en formation à distance – volet Innovation.

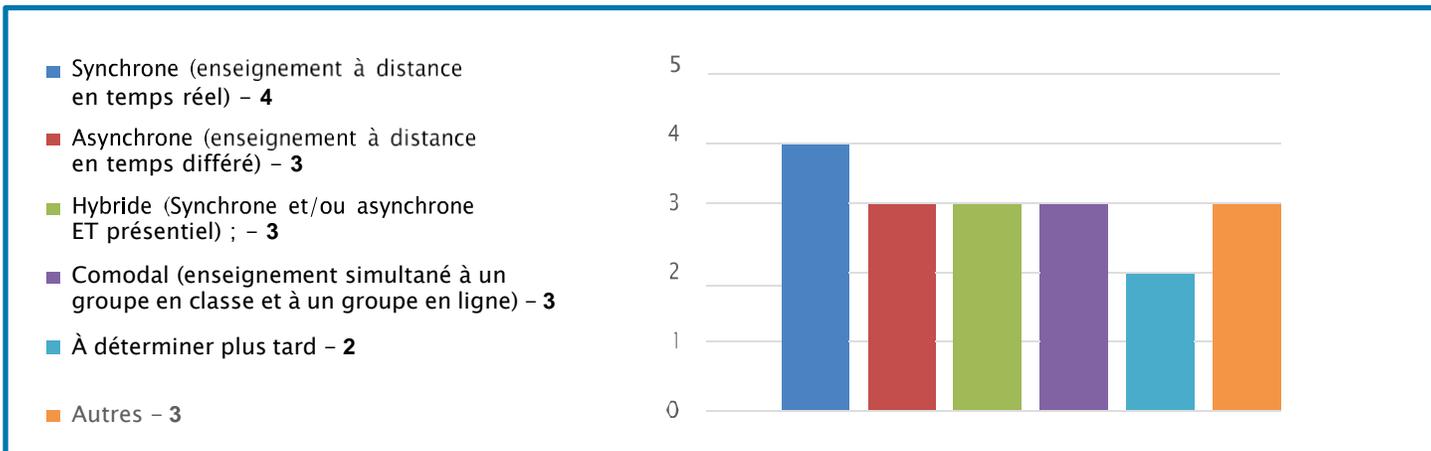


Figure 7 : Modalités de la FAD expérimentées

4.2.1. Le déroulement des communautés d'apprentissage professionnelles (CAP)

Afin de déterminer la journée et le moment qui convenaient le mieux à la majorité des intéressés, nous avons demandé

aux participants de sélectionner la journée idéale pour la tenue des CAP sachant qu'il y aurait environ 4 rencontres à l'automne 2022 et 4 à l'hiver 2023, et qu'une libération était possible pour leur développement professionnel (mesure 15084)⁴. Les mardis, les mercredis et les jeudis leur ont été

proposés (voir la figure 8), et les participants pouvaient choisir plusieurs réponses.

4 Le développement professionnel auquel on fait référence fait partie du regroupement de mesures 15080 – Développement pédagogique et numérique, et plus particulièrement de la [Formation continue du personnel scolaire sur l'usage pédagogique des technologies numériques](#) (15084).

Or, comme mentionné précédemment, 16 participants ont d'abord manifesté leur intérêt pour la recherche, et, de ce nombre, 8 sur 16 ont dit préférer le mardi, 9 sur 16 préféreraient le mercredi. Puis, 3 répondants sur 16 préféreraient uniquement le mardi ou le mercredi, tandis que 13 d'entre eux ont indiqué préférer le jeudi, seule journée possible, d'ailleurs, pour 4 de ces derniers. Bien que 3 répondants aient indiqué que le jeudi ne leur convenait pas, nous avons choisi la journée du jeudi pour le déroulement des CAP afin de rejoindre le plus grand nombre de répondants.

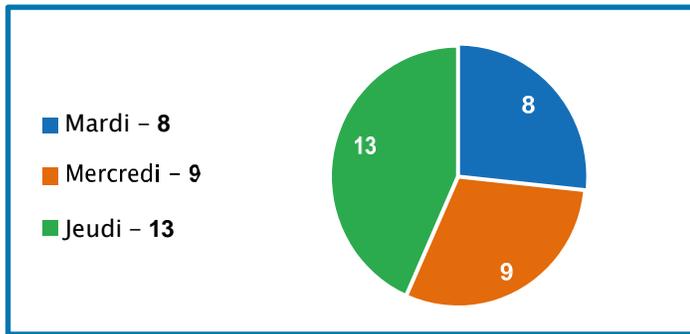


Figure 8 : Journées convenant pour les CAP

Nous avons ensuite demandé aux répondants de choisir le moment de la journée qui leur convenait le mieux. Là encore, les répondants pouvaient fournir plus d'une réponse. La figure ci-après illustre que dans une proportion de 8 sur 16, la plage de 10h à 11h30 convenait, et que les plages de 13h à 14h30 et de 15h à 16h30 ont toutes deux été sélectionnées dans la même proportion. Cette proportion étant la plus élevée pour ces trois moments de la journée

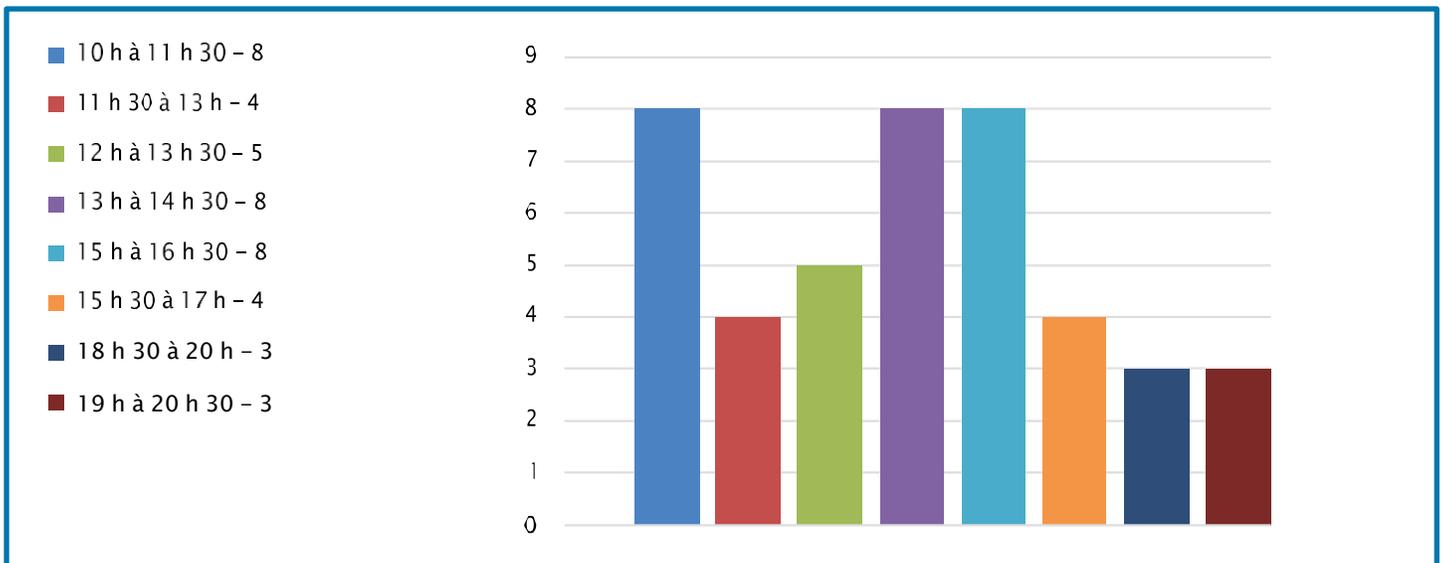


Figure 9 : Moments convenant pour les CAP

nous avons approfondi l'analyse pour conclure que la plage qui permettait de rejoindre le plus de répondants était celle de 10h30 à 12h. En effet, nous pouvions alors rejoindre minimalement 10 répondants sur 16 pour la tenue des CAP. Il a donc été décidé que les CAP auraient lieu les jeudis, de 10h30 à 12h, entre le 27 octobre 2022 et le 27 avril 2023 (voir calendrier, annexe 1). Il y a ainsi eu quatre rencontres avec la CAP à l'automne 2022, et quatre autres rencontres à l'hiver 2023. La session de clôture de la CAP prévue le 27 avril 2023 a été consacrée à la présentation des résultats préliminaires aux participants de la recherche. Une discussion portant sur ces résultats a également eu lieu au même moment. En ce qui a trait aux différentes séances de CAP, précisons qu'à l'automne, la première CAP a servi à l'accueil des participants, à la présentation de l'activité, du déroulement et de son fonctionnement. Pour cibler les thèmes abordés pour les CAP subséquentes, nous avons d'abord analysé les propos des participants issus des entretiens semi-dirigés réalisés avant le début des CAP ainsi que des deux premières CAP. C'est ainsi que la CAP 2 (2e rencontre) a couvert les thèmes de la relation et de la présence, tandis que lors de la CAP 3 (3e rencontre), nous avons fait un suivi des projets afin de faire ressortir les défis ainsi que les réussites vécues par les participants, ainsi que d'aborder les besoins de l'élève auxquels avait répondu la FAD à leurs yeux. Pour la CAP 4 (4e rencontre), le thème de la différenciation pédagogique fut abordé. Concernant les quatre dernières séances de CAP, soient celles de l'hiver, les résultats du présent rapport nous ont permis de choisir les thèmes à aborder : la planification, l'évaluation, l'environnement numérique d'apprentissage (ENA) et la gestion de groupe.

4.3. Les participants à la recherche de la CAP-B

La CAP-B s'est déroulée du mois d'octobre 2023 au mois d'avril 2024 à la suite de la demande du Ministère de favoriser les inscriptions en continu des gens participant au projet Innovation. La même démarche que la CAP-A a été réalisée pour contacter les neuf participants inscrits à une première rencontre. Tout comme la CAP-A, les rencontres de la CAP-B se sont déroulées le jeudi de 10h30 à 12h entre le 5 octobre 2023 au 11 avril 2024. Il y a eu 4 rencontres à l'automne et 5 rencontres à l'hiver 2024. Les mêmes thématiques ont été abordées au cours des 9 rencontres. À la première rencontre, 9 participants étaient présents pour la présentation du projet. De ces 9 participants, deux d'entre eux ont abandonné le projet en cours de route. Des 7 participants restants, trois étaient des directions d'établissement dont deux qui agissent au secondaire, et une direction qui couvre le primaire et le secondaire.

Deux participants étaient des conseillers pédagogiques, dont un qui travaillait au secondaire alors que les deux autres couvraient le secteur primaire et secondaire. Deux participants occupaient des postes "Autres", dont l'un était coordonnateur du programme de scolarisation à distance de son établissement et l'autre participant agissait comme Agent de développement numérique de son centre de service scolaire.

Quant à la provenance des participants, quatre participants proviennent des centres de service scolaire suivants : centre de service scolaire de la Beauce-Etchemin, centre de service scolaire des Mille-Îles et centre de service scolaire Chemin du Roy et centre de service scolaire English Montréal. Deux participants proviennent du secteur privé et une participante travaille pour un organisme public qui offre des services à l'ensemble du réseau scolaire.

Quant au type de projet, les participants ont répondu à la question, « Est-ce qu'il s'agit d'un projet-école ou d'un projet CSS/CS? », Sur les 7 participants, quatre projets provenaient des CSS/CS et de trois projets étaient des projets-école.

Les participants à la CAP-B occupaient deux principaux rôles dans le projet : ils étaient soit responsable du projet ou participant au projet. Le graphique suivant illustre la répartition des rôles occupés par les 7 participants.

Parmi les projets pour lesquels les participants étaient responsables, notons qu'un participant était responsable d'un projet de scolarisation à distance pour athlètes de haut niveau et que deux participants étaient responsables d'un projet pour une école en ligne. Les projets pilotes des participants à la CAP-B présentaient des modalités de diffusion différentes. En effet, deux participants ont expérimenté la modalité synchrone de diffusion et deux participants étaient dans une modalité asynchrone. Deux participants, qui agissaient en tant que collaborateur au projet dans leur organisme ou centre de service scolaire respectif, ont été placés dans la catégorie « Autres ».

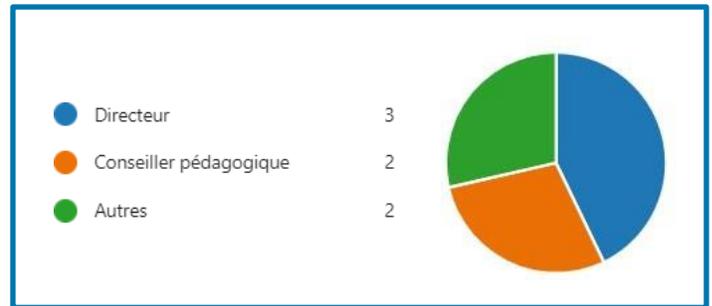


Figure 10 : Type d'emplois occupés par les participants à la CAP-B

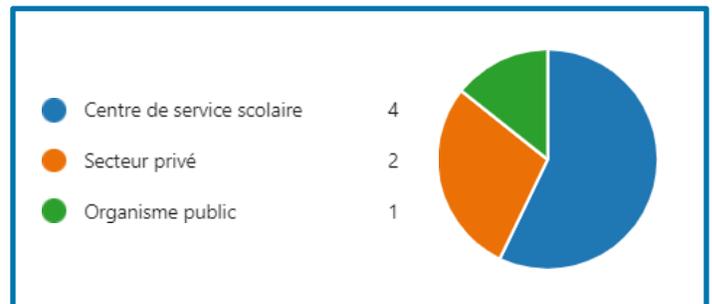


Figure 11 : Provenance des participants à la CAP-B

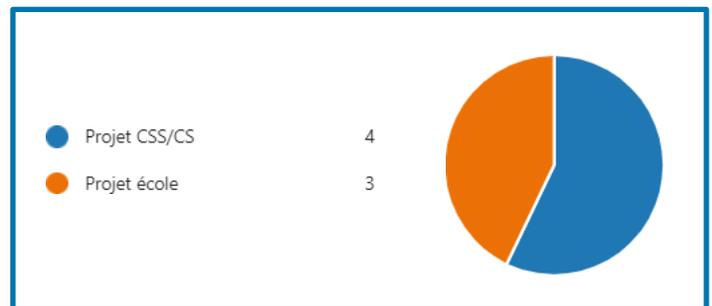


Figure 12 : Types de projet

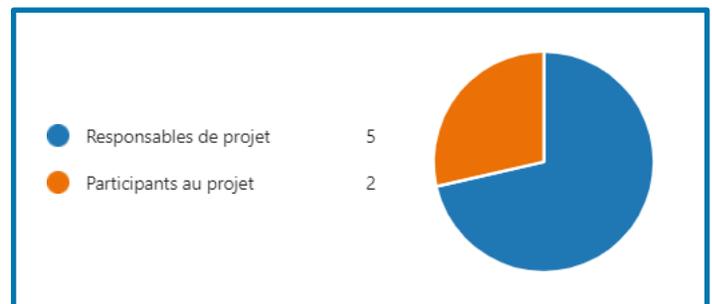


Figure 13 : Rôles occupés dans le projet

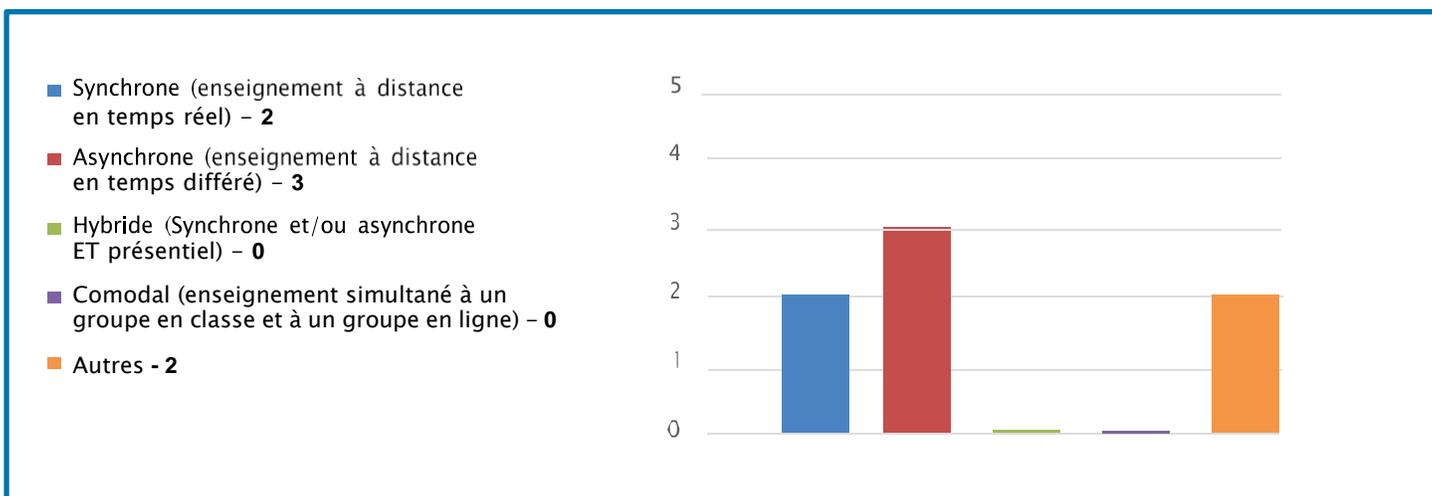


Figure 14 : Modalités de la FAD expérimentées par les participants

4.4. Les outils de collectes et d'analyse de données

En s'appuyant sur l'analyse thématique de Paillé (2011), une analyse de signification des propos des participants de la recherche qui nécessitaient une réduction des données a été réalisée. Pour la collecte de données, certains outils ont été utilisés :

- entretiens semi-dirigés (en amont et en aval du processus) ;
- verbatims des enregistrements ;
- questionnaires ;
- matériels écrits des discussions en groupe et en sous-groupe ;
- observations ;
- journal de la chercheuse ;
- bilans des apprentissages.

Les questions relatives aux entretiens semi-dirigés ont été formulées au regard du cadre conceptuel du triangle pédagonumérique en FAD, ainsi que des objectifs de la recherche détaillés dans la section 3. Afin de procéder à l'analyse des propos des participants provenant des CAP, nous avons, d'une part, retenu comme thèmes principaux chaque élément composant le triangle pédagonumérique en FAD : l'Enseignement Web, l'Apprentissage Web et la Relation Web. D'autre part, il a aussi été retenu des sous-thèmes entourant la conception de l'apprentissage, soit les cinq questions posées lors des entretiens semi-dirigés (annexe D). Enfin, le logiciel NVivo (version 12) nous a servi à réaliser cette analyse thématique. À l'annexe F, un tableau fait état de l'ensemble des thèmes retenus pour l'analyse thématique des données.

4.5. Les considérations éthiques et la 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 requis⁵ (annexe C). 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. De cette façon, dans le but de respecter la confidentialité des informations communiquées par les participants du projet, une démarche d'anonymisation des données a été suivie : un code d'identification, composé de chiffres et de lettres, a été attribué à chaque participant, les propos extraits des séances de discussion enregistrées ont alors été encodés pour assurer leur anonymisation, en plus d'être vulgarisés dans un second temps.

Enfin, la confidentialité des données recueillies assurant l'impossibilité d'identifier des participants a également été assurée par la sécurisation matérielle de l'accès aux données : celles-ci sont conservées sur un serveur à l'UQTR protégé par un mot de passe, et ce pendant une période de cinq ans. Au cours de cette période, seuls les membres de l'équipe de recherche y ont accès. Une fois les cinq années passées, les données seront détruites par suppression de la base de données.

4.6. Les limites de la recherche-action

Aux yeux des participants consultés, la présente recherche-action se veut une fenêtre sur la façon dont la FAD pourrait permettre de mieux répondre aux besoins spécifiques de certains élèves. Elle se veut également une façon de dégager – par le recours à l'expertise, à l'expérience et à

la force du nombre – des modalités admettant un soutien adéquat et efficace à la poursuite des apprentissages. Elle ne prétend aucunement à la représentativité et se veut davantage une première exploration défrichant un sujet de recherche peu documenté qu'une recherche fournissant des réponses définitives. De cette manière, le biais à la recherche est une limite certaine de la recherche-action. Effectivement, comme mentionné précédemment dans la section du contexte et du mandat de la recherche, la première année du projet pilote s'est avérée se mettre en œuvre en contexte de crise sanitaire sous décret ministériel. De ce fait, ce contexte d'enseignement à distance en situation d'urgence a possiblement eu un impact sur les conditions et les pratiques d'enseignement-apprentissage dans les projets pilotes en FAD – volet innovation.

Par ailleurs, le projet s'est déployé à partir d'un nombre limité de participants, à commencer par le nombre d'enseignants consultés. L'équipe de recherche avance l'hypothèse que la surcharge de travail, le manque de temps, la pénurie d'enseignants, le manque criant de suppléants, l'incapacité de se libérer et des réticences à partager des manières de faire émergentes sont certainement au nombre des freins pouvant expliquer le nombre restreint d'enseignants recrutés. Par ailleurs, le fait que certains participants aient pu

contribuer au projet facilité par une autorisation d'absence a probablement été un biais, puisque d'autres n'ont pas pu bénéficier d'une telle souplesse de leur supérieur.

En outre, un biais important réside dans la méthodologie retenue pour le recrutement de participants. En choisissant de travailler à partir des projets autorisés dans le cadre du projet pilote en FAD - volet innovation, les membres du présent projet de recherche ont rendu les résultats de la recherche tributaires des normes et règles applicables desdits projets pilotes – volet innovation. Ainsi, en travaillant à partir des projets autorisés dans le cadre du projet pilote, ce contexte a indirectement influencé la sélection des participants puisque seuls les projets retenus ont constitué la banque des personnes invitées à participer à la recherche. Pour terminer, précisons que nous avons constaté que les résultats des pratiques déclarées en FAD, comme rapportés par les participants à notre étude, pourraient être confondus, par moment, avec leur conception idéale des pratiques en FAD. Ces pratiques déclarées ne sont pas toutes nécessairement appliquées dans leur quotidien. À cet effet, seulement 23% des participants à la CAP (n=20) étaient des enseignants qui pouvaient témoigner de leurs pratiques déclarées. Les autres participants (directeurs, conseillers pédagogiques et autres) parlaient davantage de pratiques déclarées idéales pour les enseignants sans les vivre eux-mêmes dans leur quotidien professionnel.

5 Certificat éthique non requis : CER-Voir annexe C. Réponse du CER :
émission le 12 mai 2022.

5. RÉSULTATS RELIÉS AU TRIANGLE PÉDAGOGIQUÉ EN FAD

Dans cette section, nous rendons compte des résultats de recherche obtenus à la suite de l'analyse de huit entretiens semi-dirigés réalisés en amont de la CAP-A ainsi que de cinq autres entretiens en aval de cette CAP, en plus des huit séances de la CAP-A qui se sont déroulées d'octobre 2022 à fin mars 2023 et des neuf séances de la CAP-B qui se sont déroulées d'octobre 2023 à avril 2024. Ces résultats permettent de répondre aux objectifs de la recherche-action qui sont :

- **Objectif général :** Identifier les conditions favorables de la FAD pour répondre adéquatement aux besoins des élèves, selon différentes modalités, afin de rendre accessible la poursuite des apprentissages dans le cadre du projet pilote – volet innovation du ministère de l'Éducation.
- **Objectifs spécifiques :**
 - o Identifier les conditions à mettre en place pour permettre la poursuite des apprentissages en FAD pour chaque regroupement identifié.
 - o Identifier les pratiques déclarées qui soutiennent le mieux l'apprentissage des élèves en FAD selon les catégorisations identifiées.

Nous tenons à mentionner que les thèmes qui ont davantage retenu l'attention des participants sont ceux présentés dans le tableau 1 ci-dessous. Nous avons cerné les thèmes ayant plus de 100 codages correspondant aux propos des participants.

Nous pouvons affirmer que les conditions de l'enseignement et de l'apprentissage à distance en mode synchrone et asynchrone ont été des thèmes suscitant plusieurs discussions de la part des participants à la recherche. Nous pouvons expliquer ceci en partie parce que la majorité des participants expérimentent actuellement ces modes de formation ou les ont expérimentés dans le passé. De plus, ces derniers se questionnent sur les pratiques évaluatives les plus adaptées en contexte de FAD, et ce, en considérant la connaissance et la maîtrise des outils numériques en soutien au projet pédagogique. Également, répondre aux besoins de l'élève afin que celui-ci poursuive ses apprentissages, en contexte de FAD sans interruption de services éducatifs, est aussi au cœur des réflexions. Il en va de même pour le rôle indéniable qu'ils accordent à l'établissement scolaire dans l'implantation de la FAD à l'intérieur des équipes-écoles. D'autre part, les conditions de l'enseignement Web et le thème Établissements scolaires qui impliquent la mise en place des conditions favorisant la mise en œuvre de la FAD ont été beaucoup mentionnées de la part des participants.

On remarque également que ce sont les modes synchrone et asynchrone qui ont suscité davantage d'échange entre les participants. Ce fait relève du fait que les participants de la CAP A et B ont davantage expérimenté ces deux modes de formation.

Considérant ces thèmes significatifs ressortant à travers les propos des participants ainsi que les relations s'étant établies entre les différents thèmes, la section qui suit fait état de l'approfondissement de l'analyse des propos des participants.

Tableau 1 : Thèmes et sous-thèmes résultant de l'analyse de contenu (CAP-A et B)

Thèmes	Nombre de codages	Sous-thèmes	Nombre de codages	Sous-sous-thèmes	Nombre de codages
Enseignement Web		Conditions	269	Évaluation	232
		Pratiques		Outils numériques	142
Établissement scolaire	286	Collaborateurs	119		
Modalités de la FAD	234	Synchrone	156		
		Asynchrone	148		
Besoins de l'élève	257				
Apprentissage Web		Conditions	104		

5.1 Modalités de la FAD et besoins des élèves

Les résultats de notre recherche indiquent un large consensus parmi les participants quant au fait que ni le présentiel ni la FAD ne conviennent à tous les apprenants et que l'un comme l'autre peuvent s'avérer insuffisants pour répondre à leurs besoins et à leurs caractéristiques individuelles. Autrement dit, les participants sont d'accord sur le fait que certains apprenants peuvent préférer un environnement d'apprentissage en présentiel tandis que d'autres peuvent préférer la FAD. Il est donc essentiel que les enseignants évaluent correctement les besoins de chaque apprenant et adaptent leur approche pédagogique en conséquence. Pour cela, il est important que les enseignants disposent de la flexibilité nécessaire pour offrir différentes options d'apprentissage et utiliser des approches pédagogiques adaptées aux besoins individuels de leurs apprenants, y compris la FAD.

Dans cet ordre d'idées, plusieurs participants soulèvent le rôle décisif de la flexibilité pédagogique en FAD, ce que d'autres désignent sous le terme de différenciation pédagogique, afin de répondre aux besoins des élèves et selon leur profil d'apprenant, qu'ils aient des besoins particuliers (troubles d'apprentissage, troubles de santé mentale, etc.) ou non (parcours au régulier, sport-étude, concentration artistique, etc.). Pour les participants, il est question de tisser des liens entre la différenciation pédagogique et les accommodements ainsi que les mesures d'adaptation mises en place pour les élèves ayant des besoins particuliers. En effet, en termes de pédagogie, il est recommandé de favoriser la différenciation pédagogique pour mieux répondre aux besoins des élèves ayant des besoins particuliers. La FAD pourrait être envisagée comme une mesure d'accommodement ou d'adaptation pour répondre à certains besoins particuliers en offrant une plus grande flexibilité en termes d'heures de fréquentation en présence et un environnement moins engageant socialement et cognitivement pour certains élèves.

Dans tous les cas, les participants à la recherche s'entendent sur le fait que la FAD nécessite une structure pédagogique différente sur les plans des possibilités d'accommodement ou des mesures d'adaptation selon les capacités, les limitations, le rythme d'apprentissage et les besoins particuliers des élèves. Comme l'affirme ce participant :

la FAD au même titre serait une mesure d'adaptation qui serait disponible sur la base de leur portrait, de leur capacité et des besoins des élèves.

La formation à distance peut répondre aux besoins de l'élève scolarisé à la maison, selon les ententes convenues avec la Direction de l'enseignement à la maison du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). Ces ententes sont accessibles seulement pour les élèves québécois. Une participante précise certains éléments reliés à ces ententes :

Par exemple, les élèves en enseignement à la maison vont être suivis par la Direction de l'enseignement à la maison (du Ministère) et ils vont avoir droit à des dispenses uniquement s'ils ont pied au Québec. Dès qu'ils sortent à l'extérieur du Québec, ils n'ont plus de suivi. Le Ministère n'offre plus de reconnaissance pour ces élèves-là. Dans le cadre de la scolarisation à la maison, il faut que l'élève ait pied au Québec [...].

Dans cet ordre d'idées, les participants s'accordent sur le fait qu'un environnement scolaire peut être un milieu où certains élèves vivent une surcharge sur les plans social et cognitif. Sortir d'un certain « carcan » aveuglément imposé à tous permettrait davantage de flexibilité, ce qui favoriserait l'innovation dans l'acte d'enseigner. En outre, toujours selon les participants, la FAD peut offrir une plus grande flexibilité dans l'organisation du temps et de l'espace d'apprentissage, créer un environnement moins stressant et plus confortable pour certains élèves, et rendre disponibles des outils numériques adaptés pour répondre à des besoins particuliers.

Selon un participant, la relation individualisée que permet la FAD, en plus de répondre à des enjeux d'accès, des situations de handicap temporaires ou permanentes ou à des difficultés d'apprentissage, permet de repousser les limites de l'isolement dans certains cas plus exceptionnels.

Fait que ça vient vraiment jouer sur tes sens... ça... Je vois, exemple, un élève qui a le pied à l'hôpital, je pense que c'est vraiment très prenant comme expérience ; ça te sort de ton problème, si tu veux... pis ça t'amène plus dans un mode d'éducation où tu vas vraiment davantage essayer de faire la tâche où tu vas être motivé davantage à faire la tâche.

Autre exemple allant dans le même sens, toujours selon le même participant :

J'en ai une qui n'est pas à l'école en ce moment, pas parce qu'elle... n'a pas une maladie, mais elle a une condition, elle a une phobie sociale d'être avec les gens. [...] J'ai lu que ça, ce genre de condition-là, ça peut aider, ça peut rendre la personne plus bavarde si vous voulez, et parce que tu parles dans un environnement surréel, la personne peut être plus à l'aise que de parler, exemple, en classe.

La FAD pourrait répondre au besoin de rendre un élève plus disponible aux apprentissages, à s'engager et à participer activement si on diminue la présence d'éléments distrayants. Elle peut répondre autant aux besoins des élèves qui sont autonomes et autodidactes, à ceux qui désirent progresser à leur propre rythme et à ceux qui ont besoin de plus de concentration. La FAD peut aussi répondre au besoin d'un élève suffisamment autonome, qui n'a pas besoin d'avoir la présence soutenue de l'enseignant pour apprendre.

Ce n'est pas qu'il n'en a pas besoin, c'est qu'il y a des parties de matière plus faciles où il n'en a pas besoin, puis l'élève peut accélérer. Il n'est pas toujours en attente du reste du groupe. C'est un peu comme un accordéon, il y a des parties où pour lui c'est facile, il va pouvoir aller plus vite. Pour les parties plus difficiles, il va pouvoir prendre son temps pour écouter afin de ne pas toujours être à la merci de la vitesse du reste du groupe.

En fin de compte, la FAD favoriserait les apprentissages et éviterait les bris de services éducatifs. Cette idée est à l'origine d'une discussion portant sur l'importance de mettre en place des balises si une telle avenue était choisie.

Par ailleurs, afin de préciser la pensée des participants à la recherche concernant les besoins auxquels répond la FAD, un questionnaire leur a été soumis. À la suite de la complétion d'un questionnaire et d'une discussion, nous constatons que ce sont des besoins individuels spécifiques à l'élève qui sont identifiés par les participants puisque leurs réponses sont centrées sur celui-ci. Il est question, entre autres, de

démarche d'apprentissage, de soutien pédagogique, de scolarisation, d'accès à distance aux activités, de rythme adapté, de responsabilisation, d'autonomie, d'accessibilité, d'accompagnement, de rythme flexible, de socialisation, de liberté, de confiance retrouvée, d'accompagnement individuel, d'environnement contrôlé, d'apprentissage différencié, de confiance, d'apprentissage, de souplesse, du besoin de ne pas être jugé, d'être compris et de jouir d'une tranquillité.

En somme, la FAD pourrait soutenir une plus grande différenciation, que ce soit sur le plan des programmes, des parcours particuliers, des profils d'apprenants et de l'offre de cours. La FAD admettrait ainsi une réponse plus adaptée aux besoins de l'élève par l'offre d'un service personnalisé. En d'autres termes, l'élève n'aurait pas nécessairement à correspondre à une catégorie spécifique, par exemple sport-études, ou à être hospitalisé pour avoir accès à la FAD, celle-ci admettant possiblement une plus grande souplesse que le présentiel. Alors, afin d'éviter un bris de services, la FAD peut être bénéfique pour répondre aux besoins. Cependant, il est important de s'assurer que la FAD ne soit pas perçue comme une contrainte imposée aux élèves afin d'éviter qu'elle ne soit vécue comme une punition ou un désavantage.

Il n'en demeure pas moins que dans le cas des élèves de sports-études, la FAD peut aider ces élèves à poursuivre leur scolarité sans prendre trop de retard lorsqu'ils doivent s'absenter de l'école un certain nombre de semaines dans le but de participer à des compétitions sportives. Ils peuvent bénéficier de l'accompagnement des enseignants en asynchrone lorsqu'ils sont à l'extérieur et faire les évaluations lors de leur retour en classe. Des participants ont raconté que les élèves sont, pour la plupart, un peu déstabilisés au début par la structure d'accompagnement mise en place pour la FAD. L'anxiété de performance sur le plan académique, généralement observée chez les

élèves-athlètes, fait en sorte que ces derniers apprécient le recours à la FAD, car ils peuvent poursuivre leur processus d'apprentissage, ce qui les aide à gérer cette anxiété de performance. Le processus de socialisation avec les autres élèves de la classe peut se poursuivre plus naturellement, car ils restent « connectés » à leurs amis, de même, le lien pédagogique avec l'enseignant peut être maintenu. Lors de leur retour en classe, ils peuvent plus facilement poursuivre la matière comme les autres élèves qui sont restés en classe.

Par ailleurs, certains jeunes ont des besoins particuliers qui les empêchent de poursuivre le cursus scolaire sur une base régulière. Ces jeunes peuvent souffrir d'un problème de santé ou être atteints d'un trouble du spectre de l'autisme, par exemple. La FAD peut également être profitable pour des jeunes placés en centre jeunesse fermé ou dans l'impossibilité de se déplacer sur les lieux de la formation, par exemple, de jeunes mères adolescentes ou des élèves qui demeurent en région éloignée. Comme disait un participant :

pour beaucoup de jeunes qui souffrent de l'autisme, c'est une solution très intéressante pour certains avec des comportements de... où ils ont besoin d'être moins stimulés. C'est aussi une solution, on travaille avec des jeunes en détention. Eux, ils adorent les cours en ligne.

Concernant les élèves étant sur le spectre de l'autisme, une autre participante précise que

pour [eux], ce n'est pas toujours évident l'aspect social avec les autres, ils peuvent être pointés du doigt parce que des fois, ils sont différents, mais tu sais en virtuel cette différence-là n'apparaît pas vraiment dans le sens où ils peuvent échanger, tu sais on est ouvert.

Selon une autre participante, la FAD pourrait permettre à des élèves ayant des troubles graves de comportement de poursuivre leur cursus scolaire :

un élève qui se fait mettre à la porte de l'école parce qu'il est trop en trouble de comportement, mais pourquoi lui ne pourrait pas être admis à l'école virtuelle ? pourquoi qu'on ne pourrait pas lui donner un an [...] ou est-ce qu'il réapprend un peu justement à se rebâtir, à gérer, à travailler ses émotions [...], on a vraiment une belle ressource, c'est quelque chose qui exploite son plein potentiel.

Une autre enseignante nomme la FAD comme moyen de sécuriser les élèves ou de diminuer leurs problèmes de concentration. Elle mentionne que l'estime personnelle de certains de ses élèves s'était améliorée depuis qu'ils fréquentaient l'école virtuelle. Elle mentionne également que la FAD permet de réduire le stress et l'anxiété d'un jeune :

j'ai un petit garçon qui pratique, tu sais sa mère a dit : « on avait besoin de ça, c'est ça qu'on avait besoin, que ce soit un virtuel comme ça parce que oui, il est capable d'écrire des phrases, mais ça lui cause tellement de stress, donc j'espère

vraiment qu'à travers le projet, qu'on va être capable de faire changer les choses ».

Quant aux problèmes de santé, une participante mentionne que les élèves inscrits à la FAD à son école,

c'est parce qu'ils ont des problèmes de santé qui les empêchent d'être présents, ça correspond vraiment à une des trois missions de l'école québécoise, il faut socialiser donc à ce moment-là, ça permet de poursuivre cet échange-là.

De plus, certains participants ont affirmé que la FAD pouvait permettre de rejoindre des élèves éloignés géographiquement d'une façon temporaire ou permanente. Dans certains endroits, les territoires sont tellement vastes que la densité de population n'est pas suffisamment élevée pour permettre au centre de services scolaire d'offrir des cours en présentiel. Grâce à la FAD, un membre de la CAP enseigne à deux classes secondaires qui sont à 200 km de distance. Selon ce dernier, « il n'y a pas de prof d'anglais pour les deux écoles secondaires [...], j'ai deux élèves qui sont jumelés à mes groupes classes et je suis en ligne avec eux ». Un autre participant soulignait l'apport de la FAD pour des élèves qui partent en voyage avec leurs parents pour une longue période. Bien que ce commentaire ne fasse pas référence à un projet du volet innovation, nous sommes d'avis qu'il s'avère pertinent à relever :

de plus en plus, les parents partent sur des trips d'une année, et [...] c'était toujours bien, les parents qui sont responsables d'offrir l'éducation à leur enfant, mais si on a des offres FAD intéressantes [...], on peut commencer à offrir des trucs comme ça [...], puis le parent qui n'est pas pédagogue du tout, qui peut offrir à son enfant, pendant ce voyage d'une année, le maintien [de ses] apprentissages.

D'autres participants ont mentionné avoir reçu plusieurs demandes de parents qui désiraient scolariser leurs enfants à la maison. Comme l'a mentionné un participant, « il y a des parents qui aimeraient voir leurs jeunes dans les cours en ligne [à] temps plein et qui ne souffriront pas... Il n'y a rien de négatif là-dedans [...], ça peut être une expérience très positive ». On comprend donc que la FAD pourrait devenir une alternative pour les parents qui pratiquent l'école à la maison, en particulier pour ceux qui sont moins outillés, qu'ils soient à domicile ou non.

Dans un monde idéal, deux participants désirent que la FAD puisse permettre de différencier l'enseignement selon les besoins des élèves. Dans une formule comodale, la FAD pourrait permettre aux élèves de choisir d'assister à un cours en présence ou à distance pour répondre, par exemple, à son besoin de concentration. Un participant a soulevé l'exemple suivant :

supposons que moi, je suis très doué et que je vais très vite [...], on peut m'offrir un cours de secouriste que je fais à distance, un cours de voile ou un cours de n'importe quoi qui va me permettre de répondre à mes besoins d'élève.

Pour les élèves en difficulté, un plan d'apprentissage personnel est proposé pour lui permettre de progresser à son rythme. Ces deux participants précisent que le Ministère devrait faire preuve d'innovation afin de décloisonner l'horaire habituel des cours de 8h et 17h. L'ensemble de ces témoignages nous fait dire qu'il est impératif de trouver un moyen de mettre en place une structure éducative qui intègre à la fois la FAD et le présentiel de manière à répondre aux besoins de chaque élève.

5.1.1 Mode comodal et besoins des élèves

Selon des participants, le mode de formation comodal serait avantageux, surtout lorsqu'il y a un manque d'enseignants. Par exemple, à l'intérieur d'un projet en contexte d'enseignement comodal, ce mode de formation sert à enseigner à des élèves qui sont à 200 km de distance en régions éloignées. Dans ce projet précis, la personne enseignante envoie le matériel imprimé par courrier. On se sert de l'ENA (Teams et Classroom), et les élèves s'y connectent quatre fois par semaine. Les élèves sont en présence, mais ce sont les quelques élèves des régions éloignées qui eux se connectent à distance. L'enseignante utilise alors les salles de classe virtuelle pour faire travailler ses élèves en équipe.

Des participants soulèvent également que l'enseignement-apprentissage en contexte comodal présente des avantages pour les élèves qui ont des difficultés à être physiquement en classe au quotidien. Cela permet de favoriser les mesures d'adaptation pour la réussite éducative.

Par conséquent, des participants relèvent des défis de l'enseignement en contexte comodal. Effet, il y a aussi des difficultés liées à la gestion du matériel et des outils numériques en présence et à distance. Selon les participants, il est difficile de favoriser les interactions entre les élèves à distance et ceux en présence. Cette situation pose un véritable défi pour l'enseignant qui doit offrir une répartition équitable de l'attention pour les élèves en présence et à distance. On remarque également que des élèves peuvent avoir du mal à gérer leur espace et les distractions dans leur environnement d'apprentissage personnel. De plus, certains enseignants peuvent avoir des craintes quant à la manière de faire vivre les activités aux élèves, notamment en ce qui concerne la réalisation de productions de type papier-crayon.

5.1.2 Mode asynchrone et besoins des élèves

Les avantages de l'enseignement asynchrone comprennent, bien sûr, une plus grande flexibilité dans l'offre de cours des programmes académiques à des élèves ne pouvant pas poursuivre leurs études en présentiel, mais aussi une meilleure adaptation aux contextes où la bande passante d'une connexion Internet est limitée. En effet, les contenus en différé admettent plus de flexibilité, l'apprenant pouvant consommer ces contenus au moment et au rythme de son choix.

5.2 Relations Web

Une majorité de participants met l'accent sur l'importance et le poids de la Relation Web en FAD, soit la relation enseignant-élève. Pourtant, force est d'admettre que cette Relation, si elle est complexe, s'élabore sur la base d'une combinaison de facteurs et de circonstances tout aussi complexes. Cette relation se définit comme étant « le rapport entre l'enseignant et l'apprenant » (Lafleur, 2022, p. 18).

5.2.1 Conditions favorables

Tout d'abord, selon plusieurs participants, la connaissance des rôles et des attentes de chacun peut favoriser le maintien des conditions favorables permettant d'assurer une Relation Web de qualité entre l'enseignant et l'élève. Également, un élément distingue la FAD de l'enseignement traditionnel : beaucoup de références sont faites à l'importance de la présence des élèves dans un contexte de FAD, lors des Apprentissages Web, et de l'idée que ces apprentissages à distance passent par le groupe, le « social ». En ce sens, un participant s'avance à théoriser la présence de l'élève, de laquelle se nourrit la Relation Web, selon trois dimensions : à la base, la présence au sens administratif concernerait l'obligation des jeunes de fréquenter l'école ; puis, l'accompagnement des rapports humains renverrait à la nature sociale de l'apprentissage ; enfin, la manifestation de l'acte d'apprentissage (les traces laissées dans les travaux et dans l'ENA) constituerait la dernière dimension de la présence de l'élève. Si cette manière de voir les choses est intéressante, c'est précisément parce qu'elle illustre la nature multifactorielle de la Relation Web. Elle a également pour mérite de mettre de l'avant le rôle central des rapports humains, soit de la Relation dans la FAD. À ce titre, il n'est pas surprenant que des participants aient mentionné que le sentiment d'appartenance est aussi un sous-élément qui peut aider à définir la présence à distance.

5.2.2 Pratiques

Afin de promouvoir le développement d'un sentiment d'appartenance, élément crucial d'une Relation Web fructueuse comme précédemment mentionné, la personne enseignante s'efforce de créer cette Relation Web en misant sur les intérêts des élèves. Par exemple, il peut employer des sujets qui les captivent pour les activités d'écriture en français. Par cette approche, l'enseignant peut favoriser une acquisition de connaissances plus significatives pour les apprenants, ce qui peut engendrer une amélioration de leur motivation et de leur engagement. De telles pratiques développent le sentiment d'appartenance des élèves, lequel favorise en retour l'engagement, ce qui concourt à l'établissement d'une Relation Web porteuse de sens. C'est donc dire que l'enseignant doit adopter une attitude proactive afin que la relation enseignant-élève, primordiale en FAD, devienne un réel adjuvant de l'apprentissage des élèves. En ce sens, il est important de réguler fréquemment la relation

entre l'enseignant et l'élève dans un contexte de FAD, car cette relation est essentielle pour favoriser l'engagement, la progression et la réussite de l'élève. Pour ce faire, l'enseignant fait preuve d'écoute active, il est proche de ses émotions, s'informe de l'état émotionnel de ses élèves, laisse la place aux échanges informels et favorise les sujets de discussion autres que la matière du cours. Comme le mentionne une participante pour qui le développement de la relation avec les élèves est central, il est très important de

prendre le temps de les écouter beaucoup parce que, vu qu'on est à distance [...], chaque matin, on a un petit moment de discussion. Ensuite, on a des conversations plus personnelles sur Teams, donc quand il y a quelque chose, ils peuvent venir se confier à moi. Donc, je dirais que c'est vraiment l'écoute qui est le plus important [sic], bien en tout cas dans mon cas à moi, avec des jeunes du primaire [...] donc, on prend le temps de discuter avant de débiter [sic] nos journées.

Il est également important de favoriser la relation en encourageant l'entraide entre les pairs et en créant un environnement propice à l'apprentissage collaboratif. En outre, selon les participants, ceci devrait idéalement se traduire par le fait que l'enseignant en FAD soit davantage à l'écoute des besoins des élèves. Pour l'enseignant, des illustrations de ce type d'attention pourraient renvoyer au fait de prévoir, en amont de l'apprentissage, du temps pour établir une relation propice à l'écoute de l'apprenant. Dans la planification de l'enseignement, l'enseignant, qui inclut des séances davantage consacrées à la discussion informelle, s'assure d'alimenter non seulement la relation enseignant-élève, mais également la relation entre les élèves, toutes deux favorisant alors le sentiment d'appartenance.

Toujours sur le plan relationnel, les participants ont insisté sur le fait que l'enseignant devait créer du temps pour les échanges et l'interaction, qu'il fallait prévoir des moments dans la journée pour discuter, s'enquérir de l'état des élèves, de leurs préoccupations, etc., et ce, plus qu'en présentiel. En effet, la base de l'établissement de la relation revêtirait une plus grande importance à distance.

On prend toujours un petit moment de discussion, on raconte notre fin de semaine, et j'ai beaucoup, beaucoup d'élèves qui se contactent même les fins de semaine, j'ai des rencontres qui s'organisent même si les jeunes ne sont pas dans les mêmes villes, ils s'organisent des rencontres entre eux pour faire des activités, donc il y a de beaux liens qui sont faits, la socialisation se fait par le biais de la classe [...].

Se servir des salles de classe virtuelles à ce dessein a été suggéré par les participants. L'enseignant peut, à ce titre, organiser des rencontres individuelles pour offrir des périodes de récupération et sonder les intérêts des élèves afin de choisir les travaux à réaliser, mais également déployer des

conditions favorables à l'établissement de liens en dehors de la classe virtuelle. En permettant aux liens sociaux de se développer entre les élèves, l'enseignant fait en sorte que ces derniers s'organisent le soir ou les fins de semaine pour réaliser les activités ensemble. De plus, les réseaux sociaux et les salles de classe virtuelles peuvent être utilisés pour communiquer avec les élèves, créer des liens et faciliter la gestion de classe de l'enseignant en FAD.

Deux petites anecdotes : il y a environ 4-5 ans, on a eu deux de nos élèves en ligne qui sont devenus très, très près de l'autre, qui étaient dans des centres éloignés, je pense que l'un était en Gaspésie et que l'autre était à Québec. Pour faire une histoire courte, ils se sont mariés l'été passé. Le fait de maintenir une relation en ligne lors des cours a permis à ces deux personnes de se retrouver. Alors la notion que ce n'est pas informel ou impersonnel, ce n'est pas nécessairement le cas. L'autre [anecdote] qui était encore plus intéressante, c'est qu'on avait une jeune fille qui était autochtone, et, pour elle, être en ligne, ça lui permettait de mettre de l'avant sa culture [sic], ses façons de faire, sa façon de penser et elle se sentait moins gênée, si vous voulez, de mettre cela d'avance, alors tout ça pour dire que ça permet des fois [sic] à certains élèves l'occasion [sic] de s'exprimer et de se faire connaître dans un environnement où, autrement [ils] ne seraient pas à l'aise [de] le faire.

Cependant, les séances de discussion informelles, bien qu'elles soient très appréciées des élèves, ne doivent pas se faire au détriment d'autres formes de présence enseignantes plus intimement liées à l'apprentissage : suivis, rétroactions, entraide par les pairs, rétroactions programmées dans l'ENA. Il revient à l'enseignant, aux dires des participants, de manifester adéquatement sa présence au regard de ce qu'il perçoit être les besoins de ses élèves. Par exemple, il serait quelque peu attendu que des élèves plus jeunes aient besoin de plus d'encadrement pour devenir autonomes. Dans tous les cas, pour l'ensemble des apprenants, les participants de la recherche s'entendent : en FAD, l'enseignant doit manifester une présence active par la rétroaction faite aux élèves ; de plus, il doit faire preuve de patience, de persévérance et de disponibilité émotionnelle envers l'élève. En ce sens, il peut alléger sa tâche au moyen de rétroactions programmées dans l'ENA, qui concourent elles aussi à la présence de l'enseignant en FAD. En outre, plusieurs participants font des liens avec la présence : des suivis individualisés et personnalisés ainsi que des rétroactions constantes au moyen d'outils numériques et des fonctionnalités de l'ENA la favoriseraient. Pensons, entre autres, aux incontournables clavardages et aux salles de classe virtuelles, sans oublier la variété désormais très importante d'outils numériques (outils collaboratifs, questionnaires en ligne, réalités virtuelles, capsules vidéo, audio, sites Web interactifs, applications en ligne et mobiles, médias sociaux, etc.) et des fonctionnalités des ENA pouvant servir ce dessein (partage d'écran, tableau interactif, caméra, microphone, etc.). Toutefois, un participant mentionne que cette manifestation de la présence active de

l'enseignant s'avère possible à condition que le nombre d'apprenants soit revu à la baisse, comme dans sa situation où il n'y avait que 17 apprenants et non 32 comme en présentiel.

Plusieurs participants mentionnent, en outre, que la flexibilité de l'enseignant et une rétroaction au bon moment (au moment où l'élève accomplit la tâche) sont à privilégier. On favorise des rétroactions agiles et des plateformes réellement aidantes pour la réception des travaux ainsi que la communication des rétroactions. La rétroaction en temps réel immédiate et régulière est vue par un participant comme un moyen de ressentir la présence de l'autre dans l'accompagnement. L'enseignant doit aussi répondre aux besoins socioaffectifs des apprenants en les accompagnant et en leur offrant des messages personnalisés. Même en FAD, l'élève doit sentir la présence humaine derrière l'écran, peu importe le mode de diffusion.

Effectivement, ces informations sont précieuses à la fois pour permettre à l'élève de se situer dans ses apprentissages, mais aussi pour maintenir une Relation Web assurant un réel rôle de guidage dans les apprentissages. Globalement, ce qui ressort des interventions de plusieurs membres des CAP, c'est que la présence de l'enseignant et la présence de l'élève sont indissociables et dynamiquement interreliées. Assiduité, progression, engagement et disponibilité sont ainsi des critères fréquemment mentionnés par les participants pour qualifier autant la présence de l'élève que celle de l'enseignant. Il y aurait ainsi un net amoindrissement de la hiérarchisation des rapports enseignant-élève en FAD, l'apprentissage devenant potentiellement plus clairement le résultat d'efforts communs. En somme, plusieurs pratiques ont été soulevées pour soutenir la Relation Web. Le tableau 2 fait un résumé de ces pratiques.

On retient donc que deux objectifs sont ciblés afin de soutenir la Relation Web : développer le sentiment d'appartenance et réguler l'enseignement. Chacune des pratiques appliquées permet d'atteindre ces objectifs essentiels à la création et au maintien de la Relation Web. Le maintien de cet engagement sera favorisé par le développement du sentiment d'appartenance de l'élève. En début de formation, la définition des rôles et des responsabilités permettrait d'éviter les irritants potentiels pouvant affecter le niveau d'engagement des élèves. Tel que nous l'avons résumé dans le tableau 2, les participants ont cité certaines pratiques à réaliser dans la phase de planification de l'enseignement et d'autres pratiques à réaliser pendant l'enseignement. Dans le but de développer le sentiment d'appartenance, l'enseignant, qui désire travailler sur la Relation Web, pensera à prévoir dans sa planification, notamment, des séances de discussion informelle qui se traduiront, pendant l'enseignement, par la mise en place d'une plage d'échanges informels permettant de s'enquérir de l'état émotionnel des élèves en début de journée.

Tableau 2 : Pratiques soutenant la Relation Web

Objectifs	Planification de l'enseignement	Pendant l'enseignement
Développer le sentiment d'appartenance	<ul style="list-style-type: none"> Planifier les travaux Inclure des séances de discussion informelle Prévoir des moments permettant l'établissement de liens entre les élèves 	<ul style="list-style-type: none"> Comprendre et exploiter les centres d'intérêt des élèves pour les travaux à réaliser Favoriser les sujets de discussion autres que le contenu disciplinaire Utiliser les salles de classe virtuelles
Réguler l'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> Inclure des séances de discussion informelle Prévoir le travail collaboratif entre les élèves Prévoir des périodes de récupération Prévoir des exercices et des travaux à réaliser pour les élèves 	<ul style="list-style-type: none"> Faire preuve d'écoute active et s'informer de l'état émotionnel des élèves, laisser la place aux échanges informels, etc. Intervenir en cas d'absentéisme ou de baisse de motivation Encourager l'entraide par les pairs Utiliser les salles de classe virtuelles Organiser des rencontres individuelles Effectuer des rétroactions aux élèves au moment jugé opportun

5.3 L'Enseignement Web

Cette section présente les conditions favorables de l'Enseignement Web que l'on définit par « le rapport entre le savoir et l'enseignement » (Lafleur, 2022, p. 18).

5.3.1 Conditions favorables

D'abord, le soutien offert par l'équipe de soutien pédagogique et les conseillers pédagogiques au personnel enseignant qui offre la FAD est souligné comme une condition essentielle. Il en va de même de la portée du travail de l'orthopédagogue et du technicien informatique, deux membres de l'équipe, dont les tâches professionnelles comprennent précisément le soutien, dans leurs champs d'expertise respectifs, fourni aux enseignants.

De plus, rappellent les participants, l'enseignant qui choisit d'enseigner à distance sur une base volontaire est généralement ouvert à apprendre, il est motivé. Dans un tel état d'esprit, il sera davantage prêt pour l'enseignement en contexte de FAD. En contrepartie, beaucoup de formations sont nécessaires afin que l'enseignant axe sa pratique sur la pédagogie et l'utilisation d'outils numériques. Ce dernier doit d'abord s'appropriier ceux-ci avant de pouvoir transmettre leur utilisation aux élèves, ce qui est nécessaire dans un contexte de FAD. Selon certains participants, une variété de connaissances, d'expériences et d'habiletés sont essen-

tielles pour répondre aux questions des élèves et pour s'adapter en contexte de FAD. Un enseignant, qui désire débiter en FAD, devrait enseigner tout d'abord en mode asynchrone afin d'avoir le temps nécessaire pour s'approprier les pratiques d'enseignement en FAD avant d'enseigner en mode synchrone. Il y a aussi une différence au niveau des habiletés à acquérir selon le mode de diffusion.

[...] Dans le mode asynchrone, on n'a pas le stress de partir la caméra puis de donner un cours, puis de livrer une performance à un moment précis. Le cours asynchrone permet à l'enseignant de recevoir les questions, de se préparer, d'aller chercher la bonne réponse avant de la livrer. Alors qu'en synchrone, l'enseignant est beaucoup dans l'action-réaction, donc questions d'élève, prendre le temps de répondre, dans l'immédiat idéalement, d'avoir une rétroaction qui est beaucoup plus rapide. [...], mais si j'avais à embaucher des gens pour faire le soutien de certains cours, je pourrais prendre une personne possédant moins d'expérience en classe, mais qui aurait une bonne connaissance de la matière, j'aurais tendance à commencer à le projeter dans un cours asynchrone afin de voir comment il livre la performance, pour après ça le mettre peut-être dans un cours synchrone.

Dans le même ordre d'idée, un participant relève le fait qu'une bonne pédagogie est essentielle pour favoriser l'intégration des apprentissages, peu importe le mode de diffusion. Un autre parle en termes de pédagogie avancée.

Tout dépend d'une bonne pédagogie, qu'on soit en ligne ou en présentiel. Le débat, souvent qu'on a, c'est un faux débat, c'est-à-dire qu'enseigner en ligne, c'est mieux que, ce n'est pas aussi bon qu'en présentiel ou encore [...] de quoi [on parle] lorsqu'on est en ligne ? Pour moi, fondamentalement, on peut être en présentiel ou en ligne, et si on n'a pas une bonne pédagogie, c'est cause perdue tout de suite, Game over ! Ça dépend d'une bonne pédagogie. [...] Peu importe le milieu dans lequel on se trouve, il faut avoir une bonne pédagogie.

La connaissance de l'ENA à titre d'outil de travail est soulignée par les participants comme étant incontournable. Un participant a notamment mentionné ceci :

Faut avoir quand même une maîtrise fondamentale de base et on va apprendre en cours de route. Moi, j'ajouterais [que ce que cela] pren[d], c'est une bonne maîtrise des environnements numériques pour [ne] pas que ça soit une charge supplémentaire, c'est déjà des conditions différentes du quotidien, c'est clair que d'après moi, tous les acteurs seront à l'aise avec les outils numériques.

Par ailleurs, un participant rapporte avoir constaté un grand flou relativement aux critères d'évaluation en discutant avec des enseignants. Pour cette personne, les « conditions gagnantes » de l'enseignement en FAD concerneraient d'abord la formation des enseignants, incluant la planification pédagogique. Constatant par ailleurs l'importance, dans la littérature, de l'évaluation en FAD – qui ne peut généralement pas être une simple transposition des examens sur table –, nous en concluons que les propos du participant mettent de l'avant la nécessité de prévoir un accompagnement efficient pour la création d'évaluations adaptées au contexte de la FAD et respectueuses de la cohérence pédagognumérique.

De plus, la mise en place d'une communauté de pratique d'enseignants au sein de l'école est aussi une condition. Ce lieu d'échange est vécu comme de la formation continue entre pairs. Un participant en dit ceci : « [c'est de la] formation continue qui peut se faire via des communautés d'enseignants avec des CP ».

Pour conclure, dans le projet en musique, le participant explique qu'il reste encore à repenser aux modalités d'évaluation en lien avec le développement des compétences. Il précise que ces modalités devraient comprendre des rétroactions à même les expériences des élèves, mais que le matériel à sa disposition ne le permet pas encore. Même chose à l'égard de ce qui concerne sa pleine exploitation des enjeux technologiques et techniques qui restent encore à surmonter et à améliorer pour que le tout puisse être pleinement inclusif et fonctionnel.

5.3.2 Pratiques

La gestion de groupe se trouve à être un élément d'intérêt en FAD pour les participants à la recherche. En effet, ceux-ci relèvent qu'à distance, cette gestion est parfois facilitée, entre autres, lorsqu'il s'agit d'exclure un élève turbulent, ils n'ont qu'à « l'expulser » de la classe virtuelle. Il était toutefois plus facile d'isoler les élèves turbulents à distance, aux dires des participants. On pouvait les exclure plus facilement de la classe virtuelle que d'une classe en présentiel. Mais ils soulignent que l'élève turbulent se retrouve chez soi parfois sans encadrement (pas de présence parentale à la maison).

L'importance d'une planification pédagogique rigoureuse est mise de l'avant, celle-ci devant être établie par des rencontres avec des collaborateurs (dont des conseillers pédagogiques, des orthopédagogues et des enseignants offrant les cours en FAD) afin de revoir les contenus pédagogiques essentiels. La planification avec des collaborateurs ainsi qu'une coopération constante seraient des éléments cruciaux en termes de conditions et de pratiques de l'Enseignement Web. Les participants mettent aussi l'accent sur la pédagogie à titre de pièce maîtresse au service de laquelle serait appelée la technologie, et non l'inverse, la technologie et le numérique devant servir à soutenir les contenus pédagogiques. Un participant qui exerce un rôle de pivot dans son milieu rapporte ceci :

La problématique, c'est vraiment dans la préparation [...], là, je retourne à ce qu'on s'est dit [de] l'action [de] l'acte d'enseigner à distance, comme ça, oui, il y a une énorme différence, ils [les enseignants] en prennent conscience rapidement, ils demandent d'aller rapidement, mais ils demandent d'aller au point de vue numérique, et c'est pas [sic] [le] numérique la problématique, la problématique, c'est ton objet d'apprentissage, c'est [...] ce que tu peux montrer [...], c'est très difficile parce que ça ramène à l'acte d'enseigner en classe pas numérique [...], dans le sens que la problématique n'est pas technonumérique, elle est pédagogique, point, au départ.

Selon un participant, la planification de l'enseignement débute par les objectifs à atteindre et la planification des évaluations et des activités d'enseignement ; c'est ce qu'il décrit comme étant la « méthode de planification à rebours ».

La méthode de planification à rebours, c'est quand tu as un but, à la fin. Et, vous planifiez toutes vos évaluations et tous vos questionnements pour que l'élève puisse être autonome dans sa compréhension de la matière. [...] Et, l'enseignant est là pour encadrer le sujet, pour donner de l'information pertinente, comme les textes et les informations supplémentaires pour approfondir leur compréhension des textes. Mais, c'est vraiment le but de l'enseignement d'un bon enseignant. À mon avis, c'est que l'élève, à la fin du sujet [...] est capable de vraiment exprimer sa compréhension, lui ou elle-même, de la matière et des questions clés qui étaient explicitement dites, au début, et revenues pendant la discussion.

Par ailleurs, pour la majorité des participants, la FAD passe par l'utilisation d'une variété d'outils numériques (outils collaboratifs, questionnaires en ligne, réalité virtuelle, capsules vidéo, audio, sites Web interactifs, applications en ligne et mobiles, médias sociaux, etc.) et le recours aux fonctionnalités d'une plateforme ou d'un ENA (partage d'écran, tableau interactif, caméra, microphone, etc.). En effet, l'utilisation des fonctionnalités de l'ENA et des outils numériques serait essentielle pour favoriser la relation et la présence à distance. Dans un premier temps, les fonctions clavardage et salles de classe virtuelles pour des rencontres individualisées et personnalisées sont incontournables pour assurer une communication et des interactions avec la classe ou l'élève à qui l'enseignant aurait besoin de parler en privé ou en groupe restreint. Dans la même veine, pour assurer une communication en continu et efficace, certains participants mentionnent qu'ils s'assurent de la maîtrise de l'outil et des fonctionnalités de l'ENA par l'élève avant d'y avoir recours. En effet, présumer que les élèves sont familiers avec le fonctionnement de l'ENA est une erreur. En amont, il faut montrer aux élèves comment travailler avec l'ENA, car une telle méconnaissance peut nuire aux apprentissages et à la motivation. Dans un deuxième temps, les outils numériques et l'ENA sont également utilisés pour faire la rétroaction relative aux travaux, déposer les contenus des cours et les divers exercices. De fait, l'ENA servant beaucoup à la rétroaction découlant des travaux, elle revêt une importance reconnue par les participants, particulièrement ceux de la CAP A. En effet, 7 des 13 participants tiennent des propos sur ce thème.

La prise en compte du design pédagogique est nécessaire pour être cohérent à distance, car les outils doivent être connus pour faire un enseignement direct et impliquer les élèves à distance. Le choix de la plateforme de cours doit être conforme aux élèves. Le choix de l'outil numérique doit être planifié et c'est ce qui différencie l'enseignement en présentiel de l'enseignement à distance. Selon une participante, le design ne réfère pas seulement au choix de l'outil ou des documents PDF à déposer sur la plateforme.

Le design, [c'est] quand tu construis un cours, que tu veux offrir, bon tu dis : oui, ce serait facile, je vais tout déposer des PDF, puis ce sera ça. Mais non, ce n'est pas ça le design d'un cours, c'est comment l'élève sera amené à utiliser tel document, quel appui, quel accompagnement tu vas en faire, quelle rétroaction tu vas offrir, suite à ce que lui va te proposer ? C'est tout ça là, construire le design d'un cours là. Ce n'est pas juste de dire : bon, voici, je laisse aller mon élève là-dedans là.

Par ailleurs, l'Enseignement Web est vu comme un accompagnement à l'apprentissage donnant accès à l'élève à une planification du travail, par exemple à un échéancier et à un plan de travail, afin de lui permettre de profiter de l'autonomie recherchée. Celle-ci serait même perçue comme un facteur favorisant les Apprentissages Web chez les élèves plus âgés.

Pour moi, cette formation à distance, oui, ça ouvre cette possibilité de faire vivre l'autonomie pleinement, l'élève me disait : « en vrai, je me gère ». Elle a évoqué ça en vrai, « Je me gère », il y avait comme une fierté là-dedans, c'est pour de vrai, c'est-à-dire que, OUI, à l'école, on dit que je suis autonome parce que j'arrive à suivre un horaire, [que] je suis à l'heure à mes cours, etc., mais là, c'était elle [qui l']évoquait : « En vrai, je suis capable de me gérer, c'est-à-dire que j'ai assisté à ces cours-là, il y en a d'autres où je fais[ais] les tâches chez moi ». Elle a cet espace de faire des choix [sic], [de] s'engager dans ses choix et [d']aller au bout de ses choix qui sont les siens, et [pour] d'autres élèves, ce serait différent, donc elle le sent réellement, « en vrai », comme elle le dit, [que] c'est [de l']autonomie.

En outre, près de la moitié des participants mentionnent qu'une structure organisationnelle est mise en place par le biais d'un mode de fonctionnement et de l'aménagement de l'ENA ou d'une plateforme :

Que les gens soient prêts ou pas prêts, à nous de mettre la structure en place à l'école pour que ça fonctionne. Quand le besoin n'est pas un besoin urgent, prioritaire, comme quelqu'un qui reste aux îles de la Madeleine, qui n'ont pas de choix [sic], c'est là que les conditions de la mise en œuvre d'une formation à distance peuvent s'avérer, pour des établissements, laborieux.

Pour terminer, un participant mentionne que, bien souvent, l'enseignant autodidacte en vient à développer lui-même diverses formes de pratiques, selon la modalité de la FAD qu'il explore, mais celui-ci reconnaît que ce n'est et ne peut être une pratique généralisée pour tous :

Ça ne peut pas être une condition que l'enseignant soit capable de tout [s'approprier et manipuler] ça. Il faut que ce soit des gens... parce que l'enseignant son emploi, c'est d'enseigner. [...] Ça devrait être l'école [qui s'en charge], ça devrait être quelque chose ici, d'installé, je devrais être capable d'avoir une vidéo qui montre comment ça marche, comment je l'installe, tout ça.

5.4 L'Apprentissage Web

Tel qu'illustré dans le cadre conceptuel de l'enseignement comodal (Lafleur, 2022), l'Apprentissage Web se définit par « le rapport entre l'apprenant et le savoir » (p. 18). Tout comme la section sur l'Enseignement Web, cette section présente les conditions ainsi que les pratiques de l'Apprentissage Web telles que définies par les participants de la CAP.

5.4.1 Conditions favorables

Les participants s'entendent sur l'exigence d'autonomie des élèves en amont de la FAD. Qu'il s'agisse du mode synchrone, asynchrone, hybride ou comodal, cette auto-

mie se doit d'être apprise, développée, voire émulée par l'apprenant. À ce propos, une participante a bien expliqué que l'élève ait une certaine autonomie :

C'est que l'enfant doit avoir une plus grande autonomie, être en mesure de dédier du temps, d'écouter ce qu'il y a à faire, de lire ce qu'il a à faire pour faire les travaux [...], mais à la base, pour être [...] en mesure d'avoir ce type de formation à distance asynchrone, ça va prendre un certain type d'élèves [...].

Dans un autre contexte, c'est l'élève qui est très autonome qui prend en charge son parcours d'apprentissage. C'est aussi l'élève qui fait ses propres suivis avec les enseignants, ce qui semble alléger la position de l'enseignant. Les enseignants n'ont pas eu une plus grande charge de travail de suivre un élève à l'extérieur de la classe (pendant que les autres sont en classe). Des participants rapportent plutôt une expérience positive puisque l'élève est suffisamment autonome pour solliciter la communication et il pose les questions selon ses difficultés. Donc, l'impact a été aussi positif pour les enseignants qui n'ont pas eu plus de travail à gérer.

Du même souffle, la portée du rôle de l'élève est soulignée : l'idée de responsabiliser les élèves dans la progression de leurs apprentissages est récurrente dans les commentaires des participants. Cette responsabilisation est parfois qualifiée « d'autonomie de l'élève, « mais cela sans que les attentes vis-à-vis des apprenants ne soient véritablement définies. Il est question, à ce sujet, de la progression, de l'engagement et de la responsabilisation de l'élève relativement à ses processus d'apprentissage. Ce faisant, les élèves doivent démontrer de l'intérêt et l'autodétermination nécessaire pour poursuivre une formation à distance.

Dans un autre ordre d'idée, pour le participant enseignant en musique au primaire, quelles que soient les modalités de la formation à distance, une condition d'apprentissage essentielle est celle de l'équipement. En effet, des enjeux techniques liés à l'équipement sont rapportés par l'enseignant, qui souligne que la donne logistique de l'équipement se décline, en outre, en d'autres enjeux, soient ceux liés au temps d'engagement, de compréhension du fonctionnement de l'équipement et de travail.

Pour faciliter et nourrir cette autonomie, une planification et une discussion avec l'élève en amont de la FAD seraient des précurseurs à la réussite de son apprentissage.

L'engagement de l'élève aurait aussi un lien avec sa présence à distance, laquelle, en FAD, pourrait se mesurer, selon les dires des participants, au regard de trois critères : l'assiduité de l'élève, sa disponibilité à l'apprentissage et la progression dans ses apprentissages ou l'avancement de ses travaux. D'ailleurs, Parent et Deschênes (2021) font le lien entre la création de la présence à distance et l'engagement de l'élève. Les pistes développées dans cet article s'appuient sur les trois dimensions de l'engagement

scolaire des élèves développées par Parent (2018) : l'engagement comportemental, l'engagement cognitif et l'engagement affectif. Globalement, il est ainsi possible de voir que l'élève ne mobilisera ni le temps, ni les énergies, ni les ressources nécessaires à la manifestation d'une présence à distance adéquate s'il n'est pas engagé dans ses apprentissages. L'environnement personnel d'apprentissage de l'élève est également identifié par les participants comme étant un élément à considérer dans l'Apprentissage Web. Il est d'abord entrevu comme une source potentielle de distractions pouvant nuire à l'Apprentissage Web. De fait, porter une attention à cet aspect s'avère important.

5.4.2 Pratiques

On suggère comme pratique de mettre en place un forum pour l'accompagnement entre les élèves et entre l'enseignant et l'élève. En effet, avec la FAD, il faut éviter le problème de la non-socialisation, donc il est important d'encourager l'élève à socialiser et à communiquer via des médias sociaux ou des outils numériques, et ainsi, favoriser ses apprentissages entre pairs, au moyen d'une communication avec l'enseignant.

Au sujet de l'engagement des élèves, une façon soulignée par les participants de le susciter est de leur offrir des choix, et ce, même dans l'évaluation. La proposition d'alternatives à l'apprenant fait en sorte que l'élève est plus susceptible de s'approprier le cours, de développer une fierté relativement à ce dernier et de s'engager dans la ou les tâches ou la relation pédagogique de manière plus convaincante. Comme le soulignait une participante

[m]oi, je suis persuadée que c'est réellement un besoin, c'est-à-dire que l'impact direct, c'est l'engagement lorsque l'élève fait ses propres choix et [qu']il sent qu'il a un impact, qu'il a une possibilité de faire des choix, [...] une fois qu'il a fait ce choix-là, il y a un engagement, une motivation, une implication qui est beaucoup plus naturelle, et c'est moins ce sentiment de subir, entre guillemets, ou de se conformer à une norme, mais finalement, autonomie, il s'est mis sa propre norme [sic] et dans ces cas-là, il sent une place, il sent qu'il est écouté, il sent qu'il a une vraie place, et de là découle réellement un engagement et une volonté de réussir.

5.5 Conditions favorables reliant Enseignement et Apprentissage Web

Selon les participants, l'accompagnement des élèves par l'enseignant demeure une priorité pour garantir l'efficacité de l'Apprentissage Web. Cependant, l'autonomie des élèves reste un prérequis indispensable. L'enseignant doit donc veiller à offrir la flexibilité et les adaptations nécessaires, ainsi qu'à instaurer une routine efficace pour que l'apprenant puisse fonctionner de manière optimale à distance.

Les participants insistent aussi sur l'importance de prévoir un mentor (un autre élève) capable de guider l'apprenant débutant en FAD, de même qu'un tutorat ou une aide pédagogique.

De plus, la structure et l'organisation de la plateforme de formation à distance représentent des enjeux majeurs pour les enseignants et les élèves. Pour une FAD efficace, il est essentiel que tous deux fassent preuve d'autonomie et de responsabilisation dans l'utilisation des outils numériques. Afin de rendre les élèves autonomes, il est crucial de les former à l'utilisation des différents outils numériques disponibles. L'apprentissage par les pairs peut également être utilisé comme stratégie d'assistance lorsque des élèves rencontrent des difficultés avec les outils numériques.

En outre, pour les élèves de sports-études, les soutenir lorsqu'ils sont à distance afin d'encourager le maintien d'un équilibre entre les études et le sport serait nécessaire :

L'accompagnement à distance, donc avec ces caractéristiques [...] ben moi, je pense que ça peut diminuer l'anxiété. Cependant, dans notre contexte d'élèves performants sport-études, des fois [sic], on voit le contraire, on voit qu'ils sont déstabilisés [...] par cette espèce de structure-là et [qu']ils cherchent un cadre normalisé.

Par ailleurs, il existe des comportements spécifiques d'usage à adopter en ligne. Les attentes doivent être clairement établies par l'enseignant ainsi que les règles qui définiront les comportements des élèves et le bon déroulement de la classe. Ces règles sont importantes et une grande sensibilisation doit être faite par l'enseignant quant à l'exploration des outils numériques et aux conséquences du plagiat. De plus, un participant mentionne qu'un code de vie existe pour son école virtuelle :

Oui, on a un code de vie pour notre école. Et, c'est comment créer un bon « *digital citizen* » [citoyen numérique] dans nos classes. Puis tout le monde est d'accord avec le comportement nécessaire pour suivre un bon cours en ligne, synchrone.

Plusieurs participants mettent de l'avant l'importance, pour favoriser l'Apprentissage Web que l'Enseignement Web passe par l'utilisation d'outils technologiques et numériques, de matériel approprié et d'approches pédagogiques de modelage. Legendre (2005) définit le modelage comme une « technique d'enseignement qui consiste à accomplir une tâche de façon à ce que des apprenants puissent observer le déroulement » (p. 892). Les outils et les approches sont choisis en fonction de l'expérience des enseignants afin qu'ils se sentent à l'aise et puissent créer des conditions optimales à l'apprentissage.

De surcroît, la différenciation pédagogique, en tant que stratégie pédagogique, est une préoccupation importante pour les Apprentissages Web.

5.6 Conditions favorables entre Relation Web, Enseignement Web et Apprentissage Web du triangle pédagogique en FAD

Les participants à l'étude mentionnent que la relation établie entre l'enseignant et l'apprenant est un élément clé dans l'enseignement et l'apprentissage en FAD, et que cette relation doit être considérée comme une condition *sine qua non*. Les participants semblent reconnaître l'influence de la relation sur l'issue des processus d'apprentissage, notamment le rôle de la relation de confiance établie, laquelle, à leurs yeux, susciterait l'engagement de l'élève. Les participants suggèrent que l'enseignant puisse créer le lien relationnel en amont de l'Enseignement et de l'Apprentissage Web comme le mentionne un participant :

Donc, dans l'action [...], on met beaucoup, beaucoup d'importance sur la relation entre l'enseignant et l'apprenant. Pour nous, ça veut dire que, surtout dans le milieu synchrone [...], on exige à nos enseignants [sic] de prendre une semaine, même deux semaines avant même de commencer dans le contenu du cours, de faire un effort de connaître les élèves [sic] [...].

Ainsi, il est recommandé que la planification de l'enseignant prévoit des moments pour créer et maintenir la Relation Web de même qu'une rétroaction constante favorisant le maintien de l'engagement, le sentiment d'appartenance ainsi que de présence à distance de l'élève. En ce sens, les participants ont observé que deux facteurs, à savoir l'assiduité et la disponibilité des élèves, influencent leur présence à distance. L'évaluation de cette présence est mesurée par l'engagement des élèves ainsi que par l'avancement et la qualité de leurs travaux. De plus, pour favoriser une présence accrue des élèves, il est préconisé de renforcer la disponibilité de l'enseignant, en étant plus flexible dans ses interactions avec les élèves, de sorte que celui-ci puisse offrir des rétroactions opportunes et adaptées à leurs besoins individuels. Ainsi, cette pratique peut conduire à une présence plus active et engagée des élèves en contexte de FAD, ce qui lui confère une position de condition.

L'accompagnement de l'apprenant est également considéré comme essentiel pour favoriser cette relation et pour assurer la poursuite des apprentissages en contexte de FAD, peu importe la modalité de formation. Basco (2012) utilise la définition retrouvée dans le Dictionnaire de la formation et du développement personnel de Bellenger et Pigaillet (1996) pour désigner l'accompagnement en ces termes :

Fonction qui, dans une équipe pédagogique, consiste à suivre un stagiaire et à cheminer avec lui, durant une période plus ou moins brève, afin d'échanger à propos d'une action, d'y réfléchir ensemble et de l'évaluer

Cependant, cette définition pose problème puisque le formateur et l'accompagnateur semblent occuper deux rôles distincts et la définition n'est pas associée à l'accompagnement en contexte de FAD. Tel que décrit par des participants, cet accompagnement en FAD réfère davantage au concept de « présence à distance ». Selon Jézégou (2019b, cité dans Jézégou 2020), cette présence à distance se définit comme étant « la résultante d'une dynamique relationnelle médiatisée entre les apprenants et l'enseignant (formateur) au sein d'un espace numérique de communication » (p. 61).

Cet accompagnement serait tout aussi important pour le développement de l'autonomie et de la débrouillardise de l'apprenant en lien avec les outils technologiques et numériques ; ceux-ci peuvent prendre la forme de tutoriels en ligne, de séances d'aide individuelle ou de groupe, ou encore de ressources pédagogiques disponibles en ligne pour soutenir les apprentissages. Aux dires des participants, cet accompagnement est synonyme de soutien, de suivi et d'encadrement pédagogique offert de façon individualisée, personnalisée ou en petit groupe. Un participant décrit l'importance de l'accompagnement sous forme de rétroactions en ces termes :

Pour l'instant, [les rétroactions] sont plus en individuel (périodes de soutien), mais quand c'est nécessaire, ça arrive que je vais faire de petits groupes, mettons deux, trois élèves seulement, mais pour l'instant les besoins, ils sont plus individuels parce que c'est pas toute la même chose tu sais [sic], c'est pas toute la même notion qui a besoin d'être vue [sic], je le fais en individuel.

Donc, la rétroaction de l'enseignant est considérée comme un élément essentiel de cet accompagnement, que ce soit par le biais de ses observations, d'entrevues individuelles, de prise de notes durant les travaux ou de grilles d'évaluation.

Les participants soulignent notamment l'importance d'un accompagnement davantage accentué lors des activités d'évaluation.

Quant à l'enseignant, il est considéré comme un accompagnateur ayant un sens aiguisé de la pédagogie. Il doit être capable de transférer son expertise pédagogique en présentiel vers un ENA, et ce, en utilisant les outils et les technologies appropriées pour faciliter l'apprentissage des élèves à distance. Les compétences pédagogiques de l'enseignant sont donc essentielles pour réussir l'enseignement en FAD, en plus de sa capacité à s'adapter aux différentes modalités de formation et aux besoins de chaque apprenant.

Des participants ont observé une diminution de l'anxiété chez les élèves accompagnés à distance, ce qui peut être rassurant pour eux. Cependant, d'autres élèves peuvent se sentir déstabilisés en raison du manque de cadre normatif qu'ils peuvent rechercher. Cela peut être particulièrement vrai dans le contexte des sports-études, où il peut y avoir des défis en matière de différenciation et de relation à maintenir. En fin de compte, l'importance de la relation entre l'enseignant et l'apprenant reste un élément clé de l'enseignement et de l'apprentissage, que ce soit en présentiel ou à distance. Toutefois, les participants insistent sur son importance en contexte de FAD.

En outre, des participants mentionnent que de l'enseignement en mode synchrone plutôt qu'asynchrone découle des différences dans le matériel à développer, dans la relation et dans la présence à établir entre l'enseignant et l'apprenant ainsi qu'entre les apprenants eux-mêmes. Ceci montre alors la complexité non seulement de la FAD, mais encore de ses différentes modalités, chacune concernant un contexte, des enjeux et des préoccupations distinctes.



6. RÉSULTATS FINAUX DES CONDITIONS FAVORABLES SELON LES MODALITÉS DE LA FAD

Cette section présente les conditions favorables selon les modalités de la FAD. D'abord, nous aborderons comment ces conditions peuvent être catégorisées, puis, leurs similitudes et leurs distinctions dans la mise en place des différentes modalités de la FAD.

6.1 Catégorisation des conditions favorables selon les modalités de la FAD

D'emblée, précisons que lors d'une des CAP, un exercice de réflexion avec les participants sur la catégorisation des conditions favorables à la FAD au regard de la modalité envisagée nous a permis de constater un lien étroit entre ces conditions et le concept des fonctions tutorales. Par conséquent, nous avons fait le choix de retenir les fonctions tutorales pour catégoriser les conditions de la mise en place des différentes modalités (les modalités synchrone, asynchrone, hybride et comodale).

L'analyse des résultats de la CAP-B, jumelée aux résultats de la CAP-A, a fait ressortir l'importance de considérer les fonctions tutorales comme un nouveau thème à explorer dans le cadre de notre analyse. L'exercice des fonctions tutorales fait désormais partie intégrante des conditions favorables à exercer pour un enseignant et un service de formation en FAD.

Ainsi donc, lorsqu'on parle de fonction tutorale, on réfère à la fonction du tuteur qui se définit comme « un ensemble de tâches concernant un aspect donné [...] » (Berrouk et Jaillet, 2010, p.7). Lors d'une étude, afin d'identifier les types d'encadrement mobilisés par les tuteurs à travers leurs interactions avec les apprenants, ces auteurs ont procédé à l'élaboration d'une grille de fonctions et de tâches qui a donné lieu à sept fonctions tutorales (Berrouk et al., 2007) :

- | | |
|-----------------------------|-------------------|
| 1) accueil et orientation ; | 5) technique ; |
| 2) organisationnelle ; | 6) évaluation ; |
| 3) pédagogique ; | 7) métacognitive. |
| 4) sociomotivationnelle ; | |

Rodet (2012) semble s'inspirer de Berrouk en apportant de légers changements à la quatrième fonction qu'il appelle « socioaffective, motivationnelle » et il interchange la sixième et la septième fonction, donc les fonctions 6) métacognitive et 7) évaluation. Son apport se situe sur « les plans de support à l'apprentissage » pour chacune des fonctions : plan cognitif, plan socioaffectif, plan motivationnel et plan métacognitif. De son côté, Astier (2017) définit la fonction tutorale comme « un artefact de gestion de l'alternance, [un] dispositif particulièrement complexe et sensible puisque plusieurs systèmes (professionnel, pédagogique, mais encore familial, personnel, relationnel...) s'y trouvent en interaction » (p.105), et il précise que « si on parle de fonction tutorale, on pourra aussi parler de fonction formative, fonction d'accompagnement, fonction pédagogique ou didactique » (p.103).

Considérant ces auteurs et leur proposition des fonctions tutorales, ils nous ont inspirés dans la catégorisation des conditions favorables selon les modalités de la FAD. C'est ainsi que nous sommes parvenus à faire notre propre proposition en l'adaptant en fonction de l'analyse des propos des participants. Cette proposition s'inscrit dans un contexte de formation à distance qui inclut les modes de formation synchrone, asynchrone, hybride et comodal. Voici les cinq catégories des conditions favorables :

- Organisationnelle : l'établissement scolaire développe et met en œuvre une structure organisationnelle efficace qui soutient et optimise les pratiques pédagognumériques.
- Pédagonumérique : implique l'utilisation stratégique des technologies et des outils numériques pour enrichir le matériel didactique et les stratégies d'enseignement-apprentissage, offrant ainsi un soutien à la pédagogie et optimisant l'expérience d'Apprentissage Web.
- Relationnelle: met l'accent sur l'importance de la relation enseignant-apprenant en offrant un accompagnement personnalisé pour assurer la poursuite des apprentissages.
- Technologique-numérique: se concentre sur l'intégration et l'utilisation efficace des outils technologiques et numériques pour améliorer tous les aspects de l'expérience éducative de l'apprenant.
- Évaluative: repose sur la mise en place de méthodes d'évaluations adaptées, variées, et différenciées, qui se déploient de manière continue pour mesurer efficacement les progrès et les compétences des apprenants.

Notre proposition ne retient pas la fonction « accueil et orientation » comme condition favorable étant donné que les tâches nommées par les participants relèvent de la structure organisationnelle de l'établissement scolaire. De plus, la fonction « pédagogie » a été modifiée par la condition « pédagonumérique », car le contexte de FAD nécessite l'utilisation d'outils numériques en appui à la pédagogie. Ensuite, Astier (2017) note que la fonction tutorale concerne plusieurs systèmes qui sont en interaction : professionnel, pédagogique, mais encore familial, personnel, relationnel...

Nous sommes en accord avec cette affirmation puisque c'est précisément ce que nous avons observé lors de l'analyse des propos des participants, ce qui nous a amenés à ajouter la condition « relationnelle ». En plus de refléter les propos des participants, la condition relationnelle est en cohérence avec l'importance de la Relation Web en contexte de formation à distance. Pour la condition « technologique-numérique », elle est retenue, mais en fonction de l'idée que la condition se concentre sur l'intégration et l'utilisation efficace des outils technologiques et numériques pour améliorer tous les aspects de l'expérience éducative de l'apprenant. On remarque que nous y avons collé le terme « numérique » considérant l'apport des outils numériques, en plus de la technologie utilisée et essentielle en FAD. Pour terminer, la condition « évaluative » nous est apparue importante à retenir puisque les participants y accordent une place importante en contexte de FAD, notamment du fait qu'elle repose sur la mise en place de méthodes d'évaluations adaptées, variées, et différenciées, qui se déploient de manière continue pour mesurer efficacement les progrès et les compétences des apprenants. Ce faisant, la rétroaction s'y rattachant prend une dimension encore plus grande en FAD.

La figure suivante illustre les interactions entre les 5 principales conditions favorables en formation à distance (FAD). Lors de l'analyse des discussions des participants de la CAP-A, nous avons constaté que la catégorisation des conditions favorables était en interaction. C'est à partir de ce constat que la figure présentant ces conditions en interaction a été développée.

Cette figure a été présentée aux participants de la CAP-B dans le but d'approfondir la réflexion sur les interrelations représentées par la catégorisation des conditions favorables en FAD. Cette catégorisation telle qu'illustrée par Lafleur (2023) est représentée par la figure 15. Les participants de la CAP-B ont souligné que les fonctions tutorales sont effectivement reliées aux conditions favorables en FAD. Ils ont eu l'occasion de partager leur point de vue sur cette représentation de la catégorisation des conditions favorables en FAD telle qu'illustrée par Lafleur (2023) (voir figure 15 ci-contre). Ils précisent toutefois que cette catégorisation peut être influencée par la perspective individuelle des personnes, malgré l'interdépendance subsistant entre chacune des catégories. Dans cette optique, l'une des participantes de la CAP-B souligne que

l'enseignant occupe une plus grande place dans chacune des catégories, puisque c'est lui qui va accompagner l'élève dans l'aspect pédagogique du cours. Il accompagnera aussi l'élève un petit peu peut-être technologiquement.

Cependant, il est intéressant de souligner que la même intervenante précise que ce sont les « ressources des services informatiques du centre de services scolaires » qui s'occupent davantage de la condition « technologique-numérique ».

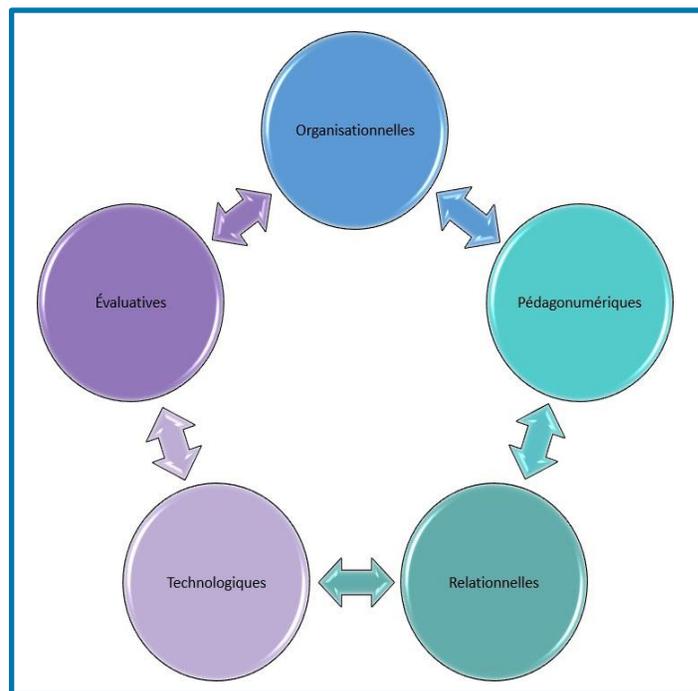


Figure 15 : Catégorisation des conditions favorables en FAD

L'importance des interactions entre la condition pédagonumérique et la condition technologique-numérique sont centrales aux propos de cette participante dans la mesure où l'apprenant doit savoir qu'il est soutenu par une équipe composée de membres ayant des compétences complémentaires afin de bien le soutenir dans ses apprentissages. D'ailleurs, c'est dans cette optique que cette participante ajoute que l'enseignant, comme le conseiller d'orientation ou le psychologue, amènent tous des points de vue différents permettant de justifier que des interventions de leur part soient pertinentes au processus d'apprentissage de l'apprenant en FAD.

Un autre participant propose de rassembler les acteurs des activités pédagogiques en formation à distance, c'est-à-dire les élèves, les enseignants et l'établissement scolaire au centre de la représentation florale présentée précédemment. En effet, il affirme que des liens partant du centre du schéma pourraient rejoindre chacune des conditions favorables de façon à représenter l'implication des différents intervenants dans la création de conditions favorables en formation à distance. Le même participant ajoute que les branches peuvent rejoindre les différentes fonctions tutorales comme l'évaluation, les outils, des moyens d'action ou les meilleures pratiques pédagogiques à adopter dans le but de créer une atmosphère propice aux apprentissages et, par le fait même, favoriser le succès des apprenants en formation à distance.

Par cette intervention, les deux participants mettent en évidence l'importance de l'interdépendance entre les différentes conditions favorables afin d'optimiser les pratiques

en formation à distance avec les acteurs intervenant auprès des apprenants. Plus précisément, il affirme que les apprenants et les enseignants doivent « avoir une bonne connaissance des outils numériques » afin de favoriser le succès des apprentissages en formation à distance. Toutefois, l'une des participantes ajoute qu'il est important que l'enseignant occupe une place prépondérante dans les conditions pédagogiques et technologiques bien que les services technologiques demeurent des auxiliaires capitaux en formation à distance. L'importance des ressources informatiques et technologiques, principalement concentrées dans la condition technologique numérique, sont en soutien à l'accompagnement que va faire l'enseignant par la gestion de l'ENA. Cette affirmation du participant se reflète dans les conditions favorables dans la mesure où il est fait mention à chacune des conditions que l'enseignant doit accompagner, soutenir et adapter les activités pédagogiques et les outils numériques utilisés. Dans ce même ordre d'idée, ce participant propose une autre représentation possible, basée sur le modèle de la figure précédente, mais cette fois-ci de nommer des éléments qui peuvent influencer les acteurs et l'organisation, placés au centre de la figure, tels que les méthodes d'évaluation, les moyens d'action, les outils ainsi que les meilleures pratiques d'enseignement et d'apprentissage en FAD.

Une autre des participantes propose de schématiser les fonctions tutorales sous la forme d'un diagramme de Venn afin de mieux représenter les intersections entre les différentes catégorisations des conditions. Elle justifie cette proposition par le fait que la catégorisation des conditions favorables sont certes interdépendantes, mais qu'elles peuvent et elles doivent interagir entre elles dans plusieurs situations d'enseignement-apprentissage. Cette interprétation du participant est cohérente avec la schématisation de la formation à distance réalisée par le RÉCIT national⁶ puisque l'implication des enseignants se retrouve dans chacune des catégories et il est possible d'observer que des

interventions se répètent sous des formulations variées. Par exemple, l'idée que l'apprenant doit savoir que l'enseignant est disponible pour l'appuyer dans ses apprentissages se retrouve dans la condition relationnelle, technologique-numérique et évaluative.

Cette interactivité entre les différentes catégories représente aussi un enjeu de taille. En effet, une participante qui est d'avis que les catégories sont toutes importantes, explique que dans son interprétation l'importance de chacune d'entre elles peut varier selon les besoins des apprenants. Il en convient aussi d'affirmer que cette flexibilité dans la prépondérance de certaines catégories additionnée à l'interactivité et à l'interdépendance de chacune d'entre elles laisse présager qu'un dysfonctionnement de l'une des catégories pourrait provoquer quelques problématiques lors de formation particulièrement en contexte comodal.

En tenant compte des propos des participants recueillis dans la CAP-A et B, l'équipe de recherche propose cette schématisation de la catégorisation des conditions favorables en FAD au centre de laquelle se retrouve la sphère organisationnelle de l'enseignant.

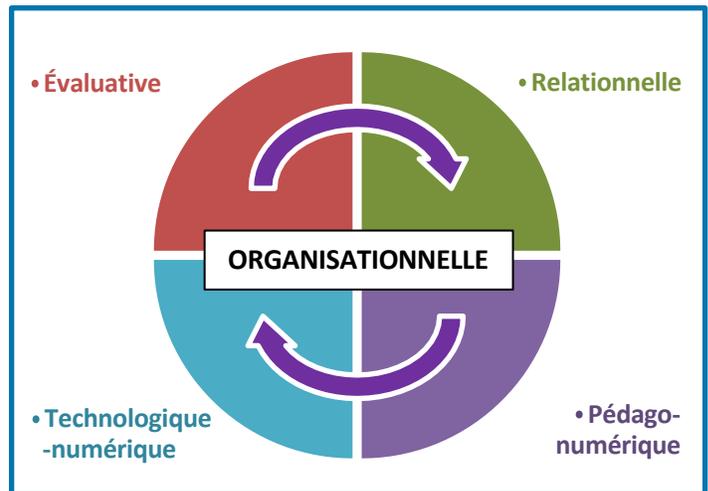


Figure 16 : Schématisation de la catégorisation des conditions favorables en FAD

En somme, nous définissons le vocable de « fonction tutorale en contexte de FAD » comme étant un ensemble de tâches soutenant la mise en place de conditions favorables de nature organisationnelle, pédagognumérique, relationnelle, technologique ainsi qu'évaluative pour permettre la poursuite des apprentissages. En FAD, ces cinq catégories sont en interaction et constituent ensemble la mise en place de conditions favorables permettant la poursuite des apprentissages. La mise en place des conditions favorables des différentes modalités de la FAD ne relève plus uniquement de l'enseignant puisqu'on fait face à des conditions en interaction entre elles.

⁶ Schématisation des fonctions tutorales du RÉCIT fad
https://miro.com/app/board/o9J_Iak6C6o=

6.2 Similitudes des conditions favorables entre les différentes modalités de la FAD

Des similitudes entre les conditions favorables de la mise en place des différentes modalités de la FAD ont été soulevées. En ce qui concerne la FAD, il convient de rappeler que cette modalité prend différentes formes dépendamment des projets des participants ; synchrone, asynchrone, comodal et hybride, chaque modalité nécessitant des adaptations spécifiques en termes de matériel, de relation et de présence entre l'enseignant et l'élève, ainsi qu'entre les élèves eux-mêmes. Alors, pour que la FAD soit efficace, les participants ont identifié des conditions spécifiques pour chaque modalité de formation qui permettraient de favoriser la poursuite des apprentissages.

Au terme des discussions, il en est ressorti des similitudes ainsi que des différences applicables aux différentes modalités, ce que la section suivante présente. Parmi les conditions favorables entre les différentes modalités de la FAD, les participants ont rapporté les propos suivants :

- Pour soutenir la motivation en FAD, il est essentiel de prévoir la présence de professionnels de soutien pédagogique et psychosocial (orthopédagogues, psychoéducateurs, éducateurs spécialisés, etc.) pour appuyer le personnel enseignant dans ses tâches auprès des élèves ayant des besoins particuliers, tels que les élèves étant sur le spectre de l'autisme, ceux ayant un trouble de santé mentale ou d'apprentissage, etc. Un soutien continu des enseignants par un conseiller pédagogique ou technopédagogique est également recommandé, tout comme une planification globale en amont avec des mécanismes d'ajustement en continu pour répondre aux besoins des enseignants.
- Il est important que l'enseignant s'assure que la technologie fonctionne et qu'il puisse avoir du soutien en ce sens. Il est en outre essentiel de former l'enseignant à développer ses habiletés technologiques et numériques en amont et de le soutenir avec une équipe technologique pour solutionner les problèmes. Il est ainsi nécessaire de travailler avec les enseignants sur l'enseignement, soit l'acte d'enseigner plutôt que sur l'intégration de la technologie. Des journées pédagogiques peuvent être organisées pour favoriser la concertation entre les conseillers pédagogiques et les enseignants, ainsi que pour la création et le transfert de matériel pédagogique.
- Des conditions monétaires doivent être mises en place pour encourager les enseignants à miser sur l'importance de bien planifier leur enseignement en amont et de s'adapter aux contextes et aux besoins particuliers des apprenants. Des formations ou des cours sur l'anxiété de performance peuvent également être offerts aux élèves afin de les aider à la diminuer ou à mieux la contrôler.
- Enfin, il est important de mobiliser les membres du personnel à s'engager dans un projet de FAD, de motiver les enseignants à se concentrer sur la rétroaction et sur la présence en ligne, et de développer un processus d'amélioration continue en faisant de la recherche, en découvrant de nouvelles méthodes, en ramenant ces découvertes aux enseignants et en faisant des essais et des erreurs pour améliorer le modèle d'apprentissage en ligne.

- L'utilisation d'une ENA permet de créer une dynamique très efficace dans les rétroactions quotidiennes.

Pour ce qui est de la question de l'autonomie, et on parle de la FAD, il faut faire attention. FAD, ça veut dire quoi ? Synchron, asynchrone, ce n'est pas pareil. Lorsque c'est asynchrone, c'est certain que ça prend des élèves qui sont autonomes en grande partie [lorsque c'est] synchrone, beaucoup moins. Ils sont suivis, ça prend certainement un certain niveau d'autonomie, mais pas plus vraiment que ce qu'on voit dans une classe conventionnelle. Pour nous, le fait qu'ils sont là, qu'ils sont présents, qu'ils travaillent en équipe, ça fait [que] c'est différent. Ils sont suivis d'une façon différente, tandis que lorsque c'est synchrone, c'est certain qu'on compte beaucoup sur l'élève qui s'autogère, etc. [...] Aussi, [quand] c'est hybride, c'est une autre une autre modalité, une autre façon de voir. Le profil de l'élève change en fonction aussi de la modalité, de la façon qu'on offre le cours [sic].

6.2.1 Profils de l'enseignant et de l'apprenant

À plusieurs reprises, les participants ont souligné l'importance d'avoir un enseignant dont certaines caractéristiques étaient compatibles avec l'enseignement en FAD, c'est-à-dire de considérer l'existence d'un profil type d'enseignant et d'un profil type d'élève qui englobe toutes les modalités de la FAD, y compris les modalités asynchrone, synchrone, comodal et hybride. Effectivement, selon les participants, l'enseignant en FAD doit avoir une posture particulière pour être efficace dans son rôle d'accompagnateur. Il doit être ouvert et disposé à apprendre en même temps que ses élèves puisqu'il se trouve en posture d'enseignant-apprenant. Donc, demeurer humble et transparent dans ses pratiques pédagogiques, tout en étant soutenu par sa direction et ses collègues facilitera l'enseignement en contexte de FAD. Les participants ont également souligné l'importance pour l'enseignant de développer des compétences en communication à distance, en gestion du temps, en gestion des émotions en contexte social et en gestion de groupe à distance. En somme, l'enseignant en FAD doit adopter une posture réflexive, adaptative et collaborative pour réussir à accompagner efficacement les élèves à distance.

Je crois que c'est un impératif pour un enseignant, ce n'est pas n'importe qui dans n'importe quel contexte [qui peut enseigner en FAD]. La même chose [est vraie] pour l'élève, ça prend vraiment un enseignant, une enseignante, qui est apte, qui a la personnalité et les caractéristiques nécessaires pour le faire, alors ce n'est pas tout le monde [sic], je dirais. Les prérequis essentiels, la même chose pour l'élève, l'apprenant, aussi dans ce contexte-là, c'est vraiment, il ne faut pas mettre quelqu'un qui n'a pas les caractéristiques nécessaires pour [la FAD] dans ce contexte, ça ne fonctionnera pas, ça sera un désastre.

Dans les faits, selon les participants, tant l'enseignant que l'apprenant doivent présenter des caractéristiques particulières pour que les modes de formation synchrone, asynchrone et hybride soit favorisés. La figure ci-dessous présente la synthèse de ces traits relativement au profil de l'enseignant dont le détail est présenté par la suite.



Figure 17 : Synthèse des caractéristiques de l'enseignant favorables aux modes de formation synchrone, asynchrone et hybride

1. **Autonomie** : prendre des décisions par soi-même en ce qui concerne la conception et la mise en œuvre de ses cours, tout en étant grandement autonome dans son travail.
2. **Créativité** : trouver des solutions possibles pour développer des stratégies pédagogiques novatrices pour stimuler l'apprentissage des apprenants et maintenir leur intérêt.
3. **Débrouillardise** : trouver des ressources et des moyens créatifs pour adapter son enseignement aux exigences et aux défis de la FAD.
4. **Engagement** : s'engager envers ses apprenants et leur réussite et être disposé à consacrer le temps et les efforts nécessaires pour les aider à atteindre leurs objectifs d'apprentissage.
5. **Volontariat** : être volontaire et avoir un réel intérêt pour s'engager activement dans la formation à distance. Cela implique une disposition à investir du temps et des efforts personnels pour réussir dans ce mode de formation.
6. **Audace** : prêt à prendre des risques calculés en expérimentant de nouvelles stratégies pédagogiques pour améliorer l'apprentissage.
7. **Posture d'apprenant** : adopter une attitude d'apprenant pour améliorer continuellement sa pratique et développer ses compétences en FAD.
8. **Pédagogie avancée** : posséder une connaissance approfondie des théories de l'enseignement- apprentissage adaptées à la FAD et de la progression des apprentissages.
9. **Adaptation** : s'adapter aux changements technologiques et pédagogiques afin de répondre aux besoins des apprenants.
10. **Flexibilité** : s'adapter aux changements et aux situations nouvelles en contexte de FAD.
11. **Compétences** : posséder des compétences spécialisées en FAD et en approches pédagogiques.
12. **Rétroactions** : être habile à fournir des réponses constructives suite à un apprentissage ou une évaluation.
13. **Relationnelle** : être capable de créer et de maintenir la relation enseignant-apprenant dans un environnement numérique d'apprentissage. Être capable de gérer les émotions en contexte social à distance.
14. **Expérience** : être au fait du programme d'études, bien le connaître pour sélectionner adéquatement les objectifs d'apprentissage ainsi que les modalités de la FAD, en plus d'avoir une expérience en planification et en animation pédagogique.
15. **Tolérance à l'ambiguïté** : tolérer l'incertitude dans sa gestion de situations pédagogiques qui ne sont pas clairement définies.
16. **Autoévaluation** : la capacité de porter un jugement sur sa pratique enseignante afin de comprendre ses forces et ses défis en contexte de FAD.

Nous constatons que la majorité des caractéristiques sont des traits de personnalité et que quelques-unes sont des compétences. Certaines caractéristiques nommées par les participants corroborent le point de vue d'Audet (2009) concernant les compétences des enseignants en FAD, en contexte français, en ces termes : en résumé, si l'on recoupe les éléments de ces témoignages, les enseignants doivent, comme les élèves, posséder des compétences de communication particulières, connaître des outils technologiques et les règles éthiques. Ils peuvent aussi avoir à faire preuve d'autonomie. S'y ajoutent cependant des compétences disciplinaires et pédagogiques, ces dernières incluant

à la fois des habiletés de conception de contenus et d'évaluations. Une caractéristique qui ressort des entretiens de Coulon et Haeuw (2003) en contexte français et qui pourrait bien s'appliquer à tous les enseignants en FAD est «la polyvalence : le besoin de connaître plusieurs dispositifs et technologies, de maîtriser plusieurs formes de communication, de s'adapter continuellement à des environnements en évolution et à des clientèles parfois plus diversifiées ou rencontrant des difficultés, techniques ou autres très variées. »

7 Définitions synthétisées du discours des participants et adaptées de l'Office québécois de la langue française (OQLF) <http://www.oqlf.gouv.qc.ca/>

En outre, différents facteurs ont été identifiés par les participants de la recherche comme contribuant à la poursuite des apprentissages chez les élèves, et ce, en prenant en compte les profils d'apprenants et les modes de formation. La figure ci-dessous présente la synthèse de ces traits relativement au profil de l'apprenant dont le détail est présenté par la suite.



Figure 18 : Synthèse des caractéristiques de l'apprenant favorables aux modes de formation synchrone, asynchrone et hybride

1. **Motivation et engagement** : être motivé pour apprendre et s'engager pleinement dans la réalisation de ses tâches d'apprentissage.
2. **Autonomie** : être capable de gérer son temps, de choisir ses stratégies d'apprentissage de manière à favoriser sa réussite scolaire. Le niveau d'autonomie demandé par l'apprenant est plus élevé en asynchrone qu'en synchrone.
3. **Débrouillardise** : être en mesure de trouver des solutions à certaines difficultés et de s'adapter aux changements dans son environnement d'apprentissage.
4. **Intégrité** : agir avec honnêteté et faire preuve d'éthique en contexte numérique et de FAD.
5. **Communication** : communiquer efficacement avec les enseignants et les autres élèves en utilisant les outils de communication en ligne et de télécollaboration.
6. **Ouverture d'esprit** : être flexible et s'adapter aux changements, aux nouvelles situations pédagogique numériques et aux nouvelles technologies.
7. **Connaissances** : connaître les outils technologiques et numériques utilisés de même que les fonctionnalités de l'ENA ou de la plateforme de cours.

Ces caractéristiques peuvent aider les apprenants à réussir dans un environnement d'apprentissage à distance et sont particulièrement importantes pour les apprenants du secondaire et de l'enseignement supérieur, car ces derniers ont souvent plus de responsabilités et de choix dans leur parcours éducatif.

Ça prend un certain type d'apprenant, tu sais, ça prend, dans ma tête, j'ai l'impression que ça prend aussi un certain type d'enseignant, je veux dire [que] je n'ai pas l'impression [sic] que c'est n'importe quel professeur qui peut le faire, je le vois aussi un peu comme ça, tu sais, je trouve que ça prend des profils types pour les deux...

À cet égard, dans le cadre d'un sondage réalisé par Chen (2019), à la question « [s]elon moi, les différentes compétences / qualités requises pour réussir la formation à distance sont ? », 78% des élèves ont souligné les qualités suivantes : « organisation, gestion du temps, assiduité et régularité ». Ces propos renvoient aux caractéristiques d'autonomie et de débrouillardise soulevées par les participants de la CAP. De plus, Audet (2009), ayant réalisé des entrevues auprès d'acteurs importants en FAD et selon les propos rapportés, mentionne qu'au cœur des savoir-être des élèves en FAD, « on relève des constantes : autonomie, discipline, proactivité, motivation, structure et curiosité ». Cependant, les participants de la recherche sont d'avis qu'il est essentiel de développer ces qualités dès le plus jeune âge pour que les élèves soient mieux préparés à l'apprentissage à distance dans l'avenir.

De plus, un grand nombre de participants reconnaissent que la FAD demande des compétences spécifiques qui diffèrent de celles requises pour l'enseignement en présentiel, en complément de compétences similaires.

6.2.2 Environnement

Cette section traite de différents impacts reliés à la mise en œuvre du projet innovation sur l'environnement d'apprentissage personnel de l'élève, l'établissement scolaire, le centre de service scolaire et le ministère.

- *Environnement d'apprentissage personnel de l'élève*

Certains évoquent l'aspect ergonomique de l'environnement d'apprentissage personnel qui se doit d'être considéré (bureau, chaise, ordinateur, écran, souris, etc.).

Lorsque je parle de transparence, ce que je veux dire, c'est tout simplement que lorsqu'on est en train d'apprendre, en situation d'apprentissage, que là, l'enseignant, les élèves sont là, il ne faut pas qu'ils pensent du tout, aucunement, à la technologie, c'est ça. Il ne faut pas qu'ils soient préoccupés par genre « je ne vous entends pas bien » ou « l'image n'est pas bonne ». Il ne faut pas que ce soit un

obstacle, aucunement, ou quelque chose qui va les distraire, qui va dire « qu'est-ce qui se passe ? », « j'entends quelque chose qui se dit en arrière ». Alors, c'est certain que c'est important. C'est pour ça que la technologie de la transparence est essentielle. C'est ça que ça veut dire, alors on va s'assurer... et pour nous, c'est un peu notre rôle de s'assurer que tout fonctionne en tout temps.

- *Établissement scolaire en tant que structure organisationnelle*

De manière générale, les participants ont souligné l'importance décisive de l'établissement scolaire dans la réussite d'une expérience d'enseignement-apprentissage à distance. L'environnement synonyme de succès implique d'abord le développement d'une culture et d'une vision organisationnelles et pédagogiques incarnées par la direction et tous les acteurs impliqués dans le processus éducatif, tels que les enseignants, les élèves, les parents, le CSS/CS, le conseil d'administration, le personnel du soutien pédagogique et psychosocial (éducation spécialisée, orthopédagogie, psychoéducation, orthophonie, etc.) de même que le personnel technique et informatique. Il est essentiel de mettre en place une structure organisationnelle pour l'implantation de la FAD dans l'établissement scolaire qui reflète clairement cette vision et cette culture organisationnelle.

Comme l'indique Gravelle (2020) dans un rapport publié sur la gestion de l'implantation de classes numériques dans les établissements d'enseignement primaires et secondaires au Québec, des différentes pratiques, stratégies et modèles pouvant faciliter la tâche des directions, une à privilégier de la part du leader d'un établissement scolaire est le fait de faire émerger une vision des intérêts collectifs des membres du personnel. L'autrice ajoute que « cette vision devient le point focal qui donne au leader et à l'organisation une destination pour orienter les efforts » (p. 25).

Ce qui implique, par le fait même, que la direction soit en mesure de suivre de près les progrès réalisés dans les projets en FAD afin de pouvoir prendre des décisions éclairées quant à la poursuite ou à la modification desdits projets. Il est important d'adopter une approche flexible pour répondre aux défis imprévus qui peuvent survenir tout au long du projet d'implantation de la FAD.

Dans cette structure organisationnelle, une des avenues discutées est celle d'une structure d'accompagnement pour l'enseignant et pour l'élève tout en établissant une collaboration avec les divers professionnels. En effet, il est important de former les élèves et les enseignants afin qu'ils comprennent leurs rôles et développent leurs habiletés à intervenir en FAD.

- *Établissements scolaires : impacts du manque de main-d'œuvre sur les enseignants.*

En ce qui concerne le manque de main-d'œuvre, la quasi-totalité des participants y faisant mention dans les deux CAP précise qu'il s'agit d'un obstacle majeur au développement et à l'intégration de la formation à distance en général. Les deux derniers éléments mentionnés sont importants dans la mesure où la lourdeur des tâches quotidiennes des enseignants et conseillers pédagogiques représente deux réalités qui sont mentionnées par les participants des CAP-A et CAP-B. En effet, les réalités de la pénurie de main-d'œuvre font en sorte que les contenus de formation en FAD ne sont pas revus et actualisés, car les enseignants ne sont que rarement libérés à des fins de formations puisque les besoins des organisations scolaires sont majoritairement concentrés sur les tâches d'enseignement en présentiel. Ainsi, le personnel enseignant et les conseillers pédagogiques n'ont que peu de temps pour développer leurs compétences, leurs stratégies pédagogiques et la création d'outils répondant aux besoins de leurs apprenants. De plus, ces réalités additionnées à la multiplication des formations et des outils associés aux pratiques pédagogiques en formation à distance ajoutent un autre degré de complexité à la formation continue du personnel dans un contexte rapide de changements et d'innovation en formation à distance.

- *Établissements scolaires : impacts du progrès technologique chez les enseignants*

D'abord, l'un des participants affirme que les progrès technologiques « nous [ont] dépassé ». Cette affirmation permet aussi d'observer un certain sentiment d'obsolescence de la part de certains enseignants et conseillers pédagogiques puisqu'il leur apparaît comme impossible de se maintenir à jour dans un contexte d'évolutions rapides et parfois soudaines. Parallèlement à la proposition de création d'un comité national et aux enjeux associés à la lourdeur des tâches d'enseignant, certains participants soulignent qu'à l'heure actuelle, les initiatives en FAD sont surtout des initiatives locales, notamment par des initiatives d'enseignants « passionnés » qui décident d'explorer des outils par eux-mêmes avant de les soumettre à leurs directions d'établissement et qui souhaitent que les efforts déployés soient reconnus officiellement par les organisations scolaires.

Dans un autre ordre d'idée, les participants de la CAP-B ont soulevé qu'il était parfois difficile d'utiliser les outils numériques dans le but d'améliorer « la pédagogie », c'est-à-dire les pratiques pédagogiques. Cette affirmation de la part des participants nous ramène au modèle de la cohérence péda-numérique (Lafleur, 2022) qui avance que le choix et l'utilisation d'outils numériques en formation à distance doivent être faits en cohérence avec les objectifs pédagogiques poursuivis. En ce sens, il apparaît important pour ces participants que l'évolution des connaissances

reliées à la pédagogie numérique dépendent de la bonne volonté des acteurs du milieu de l'enseignement puisque certains intervenants iront jusqu'à affirmer que « ça ne vient pas d'en haut ». C'est en lien avec cette dernière affirmation que des participants de la CAP-B reviennent à la charge avec la nécessité d'avoir une instance « un leader en haut » qui sera en mesure de mettre en place les mesures nécessaires pour maintenir la formation à distance dans les organisations scolaires du secteur des jeunes. Pour beaucoup de participants de la CAP-A et de la CAP-B, ce rôle revient au ministère de l'Éducation du Québec puisque c'est cette instance gouvernementale qui a les pouvoirs d'ajouter ce type d'enseignement aux pratiques régulières des écoles québécoises.

Or, malgré la possibilité de suivre des cours de rattrapage à distance pendant la période estivale (cours d'été) ou au cours de l'année scolaire, certains participants de la CAP-B mentionnent qu'ils ne semblent pas voir « l'intérêt » du ministère à développer la formation à distance au Québec. À titre d'exemple, au moment où avait lieu la CAP A et B, plusieurs participants mentionnent être laissés dans l'ignorance de ce qu'il adviendra du projet pilote auquel ils participent lors de l'échéance du projet innovation. Cela s'observerait, selon une participante, par l'absence de décision officiellement communiquée par le ministère de l'Éducation concernant la poursuite ou la transition « post projet innovation » actuelle. Pour contrer ce manque d'intérêt ressenti, un participant propose de faire intervenir des intervenants tiers, notamment des maisons d'Édition, qui pourraient produire, partager et encourager le développement de matériel pédagogique associé à la FAD.

- *Le centre de services scolaire et les collaborateurs*

Plusieurs participants sont d'avis qu'une planification en amont du projet FAD est à privilégier avec l'ensemble des collaborateurs : la direction, les conseillers du RÉCIT, le personnel du soutien pédagogique et psychosocial (éducation spécialisée, orthopédagogie, psychoéducation, orthophonie, etc.), les enseignants, les élèves, le milieu familial de même que le personnel du soutien technique et informatique. Il faut également prévoir des moments d'échange et de planification entre les enseignants et avec l'aide des conseillers pédagogiques. Par exemple, l'apprentissage par des pairs enseignants et la mise en place de communautés réunissant enseignants et conseillers pédagogiques ou technopédagogiques peuvent être des méthodes efficaces pour aider les enseignants à s'adapter à la FAD.

7 Définitions synthétisées du discours des participants et adaptées de l'Office québécois de la langue française (OQLF) <http://www.oqlf.gouv.qc.ca/>

Dans certains cas, ces moyens font office de formation continue pour le personnel enseignant qui enseigne en FAD. En effet, les participants sont d'avis que l'enseignant a besoin de formation continue et qu'il a besoin de pouvoir bénéficier d'un travail de collaboration avec son équipe, ce qui permet d'orienter ses pratiques pédagogiques en contexte de FAD. En ce sens, Gravelle (2020) indique que les directions s'assurent de former adéquatement et d'outiller les enseignants volontaires, car ceux qui sont prêts à s'investir exerceront par la suite une influence positive sur leurs collègues.

Alors, c'est une question d'amélioration continue, comme la formation continue, alors tous les mercredis après-midi, les enseignants avec le directeur et d'autres qui se réunissent, et qui vont échanger [sic]. On a une communauté de pratique, et [ses membres] vont échanger sur une base régulière. Alors, si la personne n'est pas à l'aise à s'ouvrir et à partager [sic], elle ne fonctionnera pas bien dans notre école virtuelle. C'est essentiel qu'elle soit vraiment confortable à échanger, et on est très conscient du fait que, des fois, il y a certaines choses qui fonctionnent, d'autres fois, qui ne fonctionnent pas. Il n'y a personne qui est pénalisé si elle dit : « j'ai essayé ça et ça n'a pas marché [sic] ». C'est une question de confiance.

Néanmoins, afin de faciliter cette collaboration, la mise en place d'un cadre de référence clair et précis informant des rôles et responsabilités de chacun permettrait de guider la démarche en FAD. De plus, certains participants proposent la création d'un poste d'intervenant pivot ou d'un coordonnateur. Cette personne serait responsable de mobiliser les ressources nécessaires pour répondre aux besoins de chaque élève, en faisant le lien entre tous les acteurs impliqués dans sa réussite scolaire. Un des participants, qui travaille sur ce type de poste, le décrit en ces termes : « On appelle ça : aide au STICS. Donc, je suis libéré pour aider le service des technologies à faire les ponts entre les besoins pédagogiques des écoles et le service informatique ». Il parle des avantages de son poste en ces termes : « Quand tu dégages une personne qui est capable de faire le lien entre le pédagogique et le technologique, c'est facilitant et le service qu'on donne aux écoles, j'ai comme l'impression qu'il est meilleur ».

Ainsi donc, la direction mobilise les ressources nécessaires pour soutenir et accompagner les enseignants tout au long du processus de l'implantation de la FAD dans leur établissement. Cela peut inclure la formation continue des enseignants sur les technologies et le numérique, ainsi que sur les stratégies pédagogiques adaptées à l'enseignement et l'apprentissage à distance. Les participants le disent bien : « il est difficile de trouver le temps nécessaire à la formation ». Il revient donc à l'employeur, à l'établissement scolaire de prévoir des libérations et d'autres ajouts pour libérer le temps et les ressources requises à la formation, ce qui va parfois à l'encontre des contraintes syndicales ou des priorités des gestionnaires. En somme, il serait important de

former les élèves et les enseignants afin qu'ils développent leurs habiletés à intervenir en FAD afin que cette dernière soit couronnée de succès. Dans tous les cas, le rôle de ces mêmes collaborateurs demeure essentiel et complémentaire, assumant, idéalement, une fonction de soutien auprès de l'élève. Aux dires des participants, même si une certaine autonomie est attendue de l'élève en FAD, ce dernier est indissociable de son milieu familial et maintenir un contact avec les parents de l'élève que ce soit par l'entremise de l'ENA, de la plateforme ou par des rencontres est essentiel. Il le serait davantage au niveau primaire considérant le niveau de maturité et d'autonomie moins élevé qu'au niveau secondaire. Cette collaboration avec le milieu familial aiderait à maintenir l'engagement de l'élève dans ses apprentissages tout en s'assurant que son environnement personnel est propice aux apprentissages.

C'est quoi les conditions à la maison dont l'enfant dispose? Sont-ils dans un appartement où il est tout seul dans sa chambre? Donc, pour favoriser un bon enseignement, ce sont les parents qui doivent être dedans, la direction, les enseignants et l'élève, donc, ça prend un guide pour toute mettre ça en coordination, puis, par la suite, ça prend quelqu'un qui va coordonner tout ça puisqu'il va faire le suivi avec tout le monde si la direction adjointe ne peut pas. Bien, c'est qui qui est responsable de quoi dans le fonds.

Bien moi, je dis toujours aux parents, tu sais, vous êtes mes yeux et mes oreilles parce que, bon, en étant en virtuel, tu sais, oui, j'observe tout le temps, je suis toujours présente, mais c'est sûr que, des fois, à la maison, un élève ferme sa caméra et travaille, s'il a de la difficulté, je ne le vois pas. Donc, je dis toujours aux parents : « vous êtes mes yeux, mes oreilles », puis on travaille en collaboration. Donc, tu sais, j'ai averti les parents, je ne veux pas que tu commences à enseigner [et à] revenir sur des notions, ça, c'est ma tâche, mais j'ai dit, tu sais, ce que je vous demande, c'est [de] dire à votre enfant de se référer à moi [sic] s'il a une question et puis que j'ai donné les explications et que ce n'est pas clair, ne vous gênez pas pour dire : « [re]garde mon enfant m'a questionné ». Je vais revenir, fait que c'est ça. Les parents, je vois ça comme plus une collaboration.

- *Le centre de services scolaire : organisation de l'horaire et de l'échéancier scolaire*

Dans cette structure organisationnelle, l'organisation de l'horaire scolaire et le temps consacré à l'enseignement et à l'apprentissage à distance ont été abordés, mais ces sujets continuent de diviser l'opinion. D'une part, certains croient que les tâches enseignantes réalisées en FAD doivent continuer à entrer dans l'horaire de travail actuel, tandis que d'autres préconisent une réévaluation de la structure de l'emploi du temps pour permettre plus de flexibilité dans la planification de l'enseignement et de l'apprentissage à distance. Un emploi du temps plus flexible

pourrait contribuer à amoindrir les contraintes des horaires traditionnels, qui s'étendent souvent de 8h à 16h, et ainsi offrir un service éducatif davantage personnalisé et centré sur les besoins de l'élève.

Dans la formation à distance, dans le besoin des élèves en fonction de ce qu'ils vivent, moi, je vois un décloisonnement total. [II] faut que l'enseignant soit en mesure de fonctionner, ce n'est plus nécessairement du 9 à 4, puis c'est ça, ça prend des enseignants qui ont une flexibilité, une flexibilité dans leur être, je [ne] sais pas comment [le] dire autrement.

Moi, je pourrais ajouter qu'ils vont s'affranchir du temps et du lieu. Ça me paraît important pour les élèves en formation à distance. Pourquoi cloisonner tous ces espaces, ces matières et ces contenus ? On pourrait avoir une approche beaucoup plus ouverte où l'élève est amené à utiliser un outil, un moyen de communication, à un moment qu'il trouve aussi pertinent qui [n']est pas forcément dans le cours, ce qui nous a permis d'ouvrir un canal de communication très fluide où l'élève, voilà, communique directement avec l'enseignant, il remet des travaux, et la rétroaction se fait comme ça, à des moments qui ne sont plus forcément des moments où il a un cours. Ça peut être un moment, voilà, sur l'heure du midi ou le soir ou même la fin de semaine. En tous les cas, pour les élèves en formation à distance donc, on a étiré le temps et ouvert les espaces.

Quant à l'organisation de l'échéancier scolaire elle impose une certaine rigidité qui ne correspond pas toujours au contexte de la formation à distance. Le mode de diffusion asynchrone permet à l'élève une certaine flexibilité pédagogique dans la progression de ses apprentissages, car il peut progresser à son rythme. Par contre, cette flexibilité dans l'apprentissage offert va à l'encontre des échéanciers du système scolaire. L'évaluation est imposée à une date précise alors que l'élève n'est pas nécessairement prêt à la réaliser au moment souhaité.

Par exemple, des élèves, pour qui les échéanciers arrivaient près de la fin d'étape n'ont pas eu le choix de faire l'examen. Certains élèves auraient retardé peut-être d'une semaine une semaine et demie, ce n'est pas qui n'est pas grand sur une année mais là lui il n'y a pas de note qui va apparaître sur le bulletin. Tu sais administrativement ça cause des problèmes puis on y pousse un peu pour qu'il fasse avant pour que ça arrive avec le bulletin (et) ça ne devrait pas.

- *Le centre de services scolaire : soutien technologique*

Des enjeux liés au soutien technologique ou à la performance de l'équipement employé sont également relevés par les participants. Le fait d'amoindrir les enjeux pourrait permettre de développer la FAD, et ce, plus particulièrement en mode synchrone ou avec l'utilisation

du casque de réalité virtuelle (tout mode confondu). Une prise en charge par les écoles de la mise en place de l'équipement, de ses fonctionnalités, de son entretien ainsi que de son appropriation par l'enseignant afin de le dégager de toute contrainte reliée aux problèmes technologiques, comme le souligne l'enseignant de musique : « ça ne peut pas... ça ne peut pas être une condition que l'enseignant soit capable de [toute manipuler et s'approprier] ça ». Cela est également vrai pour les élèves, les aspects techniques et technologiques font aussi partie des conditions d'apprentissage pour qu'ils puissent apprendre. Le même enseignant ajoute ceci : « il y a un défi technique pour faire de la réalité virtuelle synchrone. C'est ça, là, le défi. Le défi d'infrastructure qui est à développer... il faut une bonne bande passante pour le réussir [...] ».

Dans cet ordre d'idées, certains établissements fournissent l'équipement technologique, surtout pour les projets provenant du secteur privé. Néanmoins, tous s'entendent sur l'importance d'un équipement technologique adéquat. En effet, l'accès à Internet et l'utilisation de l'équipement technologique sont devenus des éléments essentiels pour soutenir l'apprentissage des élèves à distance. Cependant, il existe des disparités dans l'accès à ces ressources, ce qui compromet l'équité des opportunités éducatives. Ainsi, il est impératif de garantir un accès équitable à l'équipement technologique, tel que les ordinateurs et les tablettes, ainsi qu'à l'Internet pour tous les apprenants. En fournissant à chaque élève un équipement technologique approprié, les établissements scolaires peuvent contribuer à créer un environnement éducatif inclusif. Cela signifie que les élèves, quels que soient leur statut socio-économique ou leur situation géographique, ont la possibilité d'utiliser ces outils pour développer leurs compétences et leurs apprentissages. Ainsi, les établissements scolaires doivent s'efforcer de mettre en place des politiques et des programmes visant à garantir que chaque apprenant dispose d'un accès équitable à l'équipement technologique nécessaire.

En somme, l'enseignant et l'élève sont guidés, accompagnés et soutenus par l'établissement scolaire, ils bénéficient d'un environnement favorable qui met à leur disposition toutes les ressources nécessaires pour faire de la FAD une véritable réussite. La FAD devient alors le fruit d'un effort collectif où chaque acteur joue un rôle clé.

- *Ministère de l'Éducation : la FAD et les enjeux du système éducatif*

Plusieurs participants sont d'avis que les balises de notre système éducatif doivent être repensées dans le but d'offrir plus de flexibilité pédagogique aux élèves. Dans un contexte où l'élève effectue ses travaux à son rythme, une certaine souplesse du système éducatif s'avère nécessaire.

Ce sont des balises de notre système d'éducation qui, à un moment donné, va falloir remettre en question-là. Je nomme un exemple [...] on a des élèves ici qui sont en 4e

et 5e secondaire. À un certain moment, ils faisaient les deux cours de mathématiques en même temps, dont math SN de 4 et math SN de 5. Ils faisaient ça à partir de capsules, d'un suivi particulier. Ce sont des élèves qui réussissaient bien. Et quand on est arrivés en 5e secondaire, mauvaise surprise le ministère était super d'accord, aimait ce qu'on faisait avec le 4e et le 5e secondaire. Même si les élèves avaient terminé leur cours de mathématiques, il fallait qu'à l'horaire de l'élève, il y ait des mathématiques. Ok, mais quel cours je leur donne? Ils ont fait toutes les cours de math du programme. Bien, inventez-en un! Tu sais, ces élèves-là, ça leur faisait de la place dans leur horaire. Ils avaient travaillé plus vite pour faire une troisième option. Tu sais, quand je dis : notre système, il va falloir le repenser, moi ça m'apparaît complètement illogique cette affaire-là.

Les résultats de la CAP-B nous permettent de constater certaines propositions ou réflexions conjointes à celles formulées lors de la CAP-A. En ce sens, les participants de la CAP-B souhaiteraient que la formation à distance soit considérée comme étant une priorité par le ministère de l'Éducation du Québec.

Pour certains participants, la responsabilité de l'implantation et la gestion du développement de la formation à distance demeurent des enjeux nécessitant des clarifications. Autrement dit, ces mêmes participants se questionnent à savoir pourquoi le ministère de l'Éducation n'agit pas à titre de promoteur de l'expansion de la formation à distance dans les établissements scolaires québécoises. S'insérant dans cette réflexion, un participant propose de procéder à la création d'un comité national sur la formation à distance permettant d'établir des stratégies globales, dites meta, afin de faciliter la concertation et la mutualisation des savoirs. L'objectif principal du comité serait donc d'établir les conditions gagnantes pour le développement de la formation à distance en plus de faciliter le partage des expertises. Pour atteindre cet objectif, le comité prendrait la tête de projets de diffusion et d'intégration des pratiques pédagogiques de la formation à distance tout en mutualisant l'accessibilité et l'utilisation du matériel, des outils numériques, des plateformes numériques ainsi que la gestion des services éducatifs et des activités de formation à distance.

Pour un autre participant, la proposition de créer un comité national permettrait aussi de répondre aux lacunes de la direction du numérique du ministère de l'Éducation du Québec tel qu'il l'observe. En effet, ce participant affirme que les actions entreprises par la direction du numérique se limitent aux aspects technologiques de « la gestion des portables ». Dans le même ordre d'idée, d'autres participants affirment que le ministère de l'Éducation tend à encourager la « surutilisation du numérique » sans nécessairement tenir compte des « gains pédagogiques », de la cohérence pédagogonumérique de ceux-ci. C'est pour cette raison que l'un des participants affirme que les enjeux pédagogiques sont laissés dans le « néant ».

Si l'on prend en considération qu'une insatisfaction apparente de plusieurs participants vis-à-vis des actions entreprises par la direction du numérique concernant l'utilisation d'outils numériques quitte à ce qu'ils soient mal adaptés aux besoins pédagogiques, il n'en demeure que d'autres participants vont plutôt affirmer que leurs possibilités d'innover sont limitées. En effet, l'un des participants affirme que malgré l'accessibilité grandissante de divers dispositifs permettant le développement d'outils numérique pouvant répondre aux différents besoins des enseignants et des élèves, les conditions ne sont pas présentes au sein des établissements scolaires. Cette incohérence entre la démocratisation des possibilités d'innovations pédagogiques et l'exploitation minimale de celles-ci est favorisée par des facteurs humains comme le manque de main-d'œuvre au sein des centres de services scolaires, mais aussi à des facteurs structureux, notamment le manque de temps et le manque de moyens.

Dans ce contexte de multiplication des intervenants potentiels proposés par les participants (comité national, RÉCIT national, enseignant, tiers, etc.) un participant affirme que la distribution des rôles et des responsabilités qui incombent à chacun des membres du système éducatif québécois n'est pas suffisamment définie. Plus précisément, il affirme que « tout le monde porte le dossier puis les tâches ne sont pas définies », notamment parce que trop d'intervenants ou de professionnels peuvent et doivent intervenir dans les dossiers associés à l'enseignement à distance. En ce sens, une autre participante renchérit en affirmant que « c'est un peu le dossier de tout le monde puis ça finit par être le dossier de personne ». Pour contrer cette problématique précise, la refonte de la loi 23 sur la gouvernance scolaire devrait également promouvoir une meilleure gouvernance par une restructuration des organismes participant au développement de la FAD dans le secteur de l'éducation des jeunes, d'autant plus que cette proposition est une réalité tangible en formation générale des adultes et en formation professionnelle qui semble bénéficier d'une meilleure structure de développement et d'intégration de la FAD en contexte pédagogique.

Finalement, un participant rappelle que les centrales syndicales ont également des positions concernant l'élargissement de l'enseignement à distance. Celui-ci rappelle que l'opposition, notamment en ce qui concerne la relation élève-enseignant, des centrales syndicales à l'expansion des activités pédagogiques en FAD représente en elle-même un enjeu majeur. Au-delà des enjeux purement syndicaux (tâches des enseignants, responsabilités, autonomie professionnelle, etc.), la FAD est reconnue comme une solution potentielle à un certain cas de rupture de service, mais les syndicats rappellent qu'offrir plus de service dans un contexte où les services réguliers ne sont déjà pas adéquats serait un enjeu difficile à ignorer.

6.3 Conditions évaluatives favorables

Tous les participants de la CAP s'entendent pour dire qu'en FAD, les enseignants doivent modifier leur façon d'évaluer, car le principal défi est de s'assurer que l'évaluation réalisée provient réellement de l'élève. D'autre part, l'encadrement relié à la gestion de l'évaluation est également plus complexe en FAD. En effet, certaines situations d'injustice peuvent survenir en raison du fait que l'enseignant ne contrôle pas l'environnement d'apprentissage personnel de l'élève pendant que celui-ci réalise son évaluation. Dans certaines situations de comodalité, un adulte peut être engagé par l'établissement pour surveiller les élèves qui effectuent leur évaluation à distance.

Au sujet des évaluations, les participants des deux CAP ont tout d'abord abordé la question de la planification de l'évaluation. Tout comme la planification des activités d'évaluation en présentiel, la planification des activités évaluatives en FAD repose sur les intentions pédagogiques, qui elles reposent sur le programme d'études. Il est important de prévoir les façons d'évaluer le développement des compétences des élèves et de prévoir l'obtention de traces issues de plusieurs types d'activités d'évaluation (observations, discussions, productions de l'élève). En raison de la particularité de l'évaluation en FAD, il est recommandé à l'enseignant de viser la triangulation des informations (plusieurs traces d'apprentissage différentes) afin de dresser un portrait complet de la progression des apprentissages de l'élève. Tel que l'a bien décrit une enseignante qui planifie son évaluation au quotidien, il est important d'obtenir plusieurs traces :

Moi, la stratégie que j'ai trouvée, c'est que tout ce qui est fait au quotidien, tout ce qui est dit, toutes les activités, tout, tout, tout, ne serait-ce que la petite question simple jusqu'à l'élève qui m'explique quelque chose, je le note. Donc j'ai des codes, j'ai des fiches d'évaluation avec un code de couleur, donc, quand on fait une activité, si j'ai à donner beaucoup d'informations, déjà, je vais aller mettre un code de couleur orange, rouge pour dire, oh, là, c'est difficile. Donc, comme ça, quand les élèves font des travaux, [...] je suis capable de voir en classe quand ils sont avec moi ce que ça donne, c'est quoi le portrait, puis, s'il fait quelque chose tout seul, puis, que là je vois qu'il y a quelque chose qui cloche, que je me dis, ok non, ça ne fonctionne pas.

Sur le plan de la planification de l'évaluation selon les modalités de la FAD, les enseignants vont moduler leur planification selon les besoins de l'élève et selon que l'élève soit à distance ou en présentiel. Les enseignants n'étaient pas très tentés de faire vivre les moments d'évaluation aux élèves alors qu'ils étaient à distance : « *Bien, en fait, je dirais que j'évalue tout ce qui se passe dans la classe tout le temps.* » De plus, on suggère l'évaluation en continu qui permet à la personne enseignante d'avoir un portrait global

de l'élève, de le situer par rapport aux compétences et ainsi de dresser un portrait général des apprentissages à partir des grilles à échelle des compétences.

Oui, aussitôt qu'un élève m'explique quelque chose, je vais le noter. J'ai un élève, bon, je donne un nom comme ça « Cloé », elle lève la main, elle m'explique quelque chose et elle a compris, ben, je note là, puis j'ai toujours aussi de petites fiches-là [...], j'ai toujours des listes d'élèves comme ça [...].

Pour ce faire, il est suggéré à l'enseignant de noter tout ce qui se passe en classe avec des codes et des fiches d'évaluation. La raison principale pour laquelle aucune évaluation n'est planifiée est qu'étant donné que les élèves sont à la maison, il devient difficile de savoir quand ceux-ci utiliseront leur outil. Un participant suggère de revoir l'évaluation de mi-année ou de fin d'étape afin de mettre l'accent sur l'évaluation de la progression de l'élève dans ses apprentissages

[...] j'ai appris que [...] l'année scolaire et ce qui est attendu de la part de l'enseignant, c'est d'apprécier puis d'évaluer la progression de l'élève en fin d'année. On est davantage dans évaluer l'atteinte ou de déterminer le niveau de compétence atteint. [...] J'ai l'impression que dans la façon dont on est formaté l'espèce d'obsession d'évaluer l'atteinte vient nous teinter tout au long de l'année alors que l'intention c'est d'évaluer la progression de l'élève ou le développement de sa compétence plutôt que le niveau qu'il atteint à la fin. L'évaluation continue, je pense, vient aider dans un contexte de distance.

Selon une enseignante qui participait à la CAP, le portrait obtenu de cette façon d'évaluer est assez similaire aux résultats qu'elle obtient aux examens. Elle ne voit pas de différence entre les résultats de l'évaluation en présentiel et ceux de son évaluation à distance.

C'est un petit peu pour répondre à la question de tout à l'heure, mais, moi, ce que j'ai observé, c'est que pour avoir enseigné l'année passée toute l'année en virtuel, puis avoir eu des élèves qui ont fait les examens du ministère en présentiel, je n'ai pas observé qu'il y avait, par exemple, une énorme différence entre qu'est-ce que moi j'avais évalué [sic] tout au long de l'année et les résultats et tout, puis le résultat qui a été le résultat de l'élève aux examens. Donc, je pense que à la chercher [l'évaluation] pas juste par des examens comme on le fait un peu en classe, mais en sortant des sentiers battus, pour l'évaluation, puis en allant recueillir beaucoup d'observations de notes en questionnement [...]. Je pense que c'est cela, le portrait. Qu'on soit en présence ou en virtuel, le portrait va être le même parce que c'est l'enfant. Selon moi, il ne va pas être meilleur en classe ou quoi que ce soit.

Donc, ce que je voulais dire, c'est qu'en adaptant nos évaluations, puis en sortant de l'évaluation juste formative, puis en allant recueillir des traces justement, les entrevues un à un, même dans la classe, faire reformuler et tout [...], je pense qu'on est capable de dresser un portrait qui, peu importe que l'élève soit en virtuel ou en présentiel, va être la même chose. Sinon, je n'ai pas une grosse différence, je n'ai pas un élève qui était en succès dans la classe [sic], puis qui aux examens du ministère, a échoué plus. Je me suis dit non, je savais quel élève serait possiblement en échec, lesquels allaient réussir. Je savais chaque portrait [sic], puis ce qui est ressorti à la fin, c'était exactement le portrait que j'avais en classe même si j'étais pas en présence, là.

Quant aux tâches choisies pour des fins d'évaluation, les participants ont suggéré d'offrir la possibilité aux élèves de faire les travaux en choisissant des sujets personnels. La réalisation de tâches complexes, signifiantes et authentiques par les élèves peut être une autre façon de contrer le plagiat. L'enseignant peut également poser des questions à l'oral afin d'avoir une bonne idée des notions comprises par l'élève ; ce qui peut être une autre façon de contrer le plagiat.

Dans l'élaboration de l'évaluation, des questionnaires en ligne avec navigation limitée de même qu'un générateur de questions comprenant des questions aléatoires, mais équitables pour les élèves, peuvent être prévus. Ces moyens utilisés servent notamment à éviter les possibilités de plagiat. Des environnements numériques d'apprentissage tels que Moodle peuvent permettre d'élaborer une grande diversité de questions, car certaines d'entre elles peuvent être repérées directement d'une banque de questions. Selon un participant, « certains enseignants utilisent aussi des questionnaires informatisés composés de réponses numériques ». À la fin d'un chapitre, des tests réguliers peuvent être donnés dans le but de vérifier la progression des apprentissages des élèves. Les élèves peuvent également faire leurs évaluations ministérielles à distance avec surveillance d'un enseignant par caméra.

En formation à distance, une évaluation diversifiée faisant appel à plusieurs types de ressources tels que des fichiers audio, vidéo, des présentations visuelles, est recommandée pour assurer l'authenticité de l'évaluation.

De plus, toujours afin de diminuer le plagiat, des productions écrites sont demandées aux élèves en présentiel et à distance dans certaines matières (anglais, français). Par exemple, certaines applications peuvent révéler en combien de temps le texte a été rédigé. Si celui-ci prend deux minutes, l'enseignant sait que le jeune a fait du copier-coller d'Internet. Lorsque l'enseignant est à distance, un adulte peut être engagé pour surveiller les élèves qui se présentent en classe lors d'une production écrite. La personne surveille les élèves et s'assure qu'il n'y ait pas de plagiat. De plus, ces derniers n'ont pas le droit d'utiliser le téléphone cellulaire.

À l'heure actuelle, nous sommes dans un virage dans le monde de l'éducation : l'évaluation devient un outil que l'enseignant peut travailler avec ses élèves. Cela montre à quel point l'enseignant doit travailler le sens des apprentissages. Il faut offrir des contextes réels pour créer le sens chez les élèves. Pour conclure, le tableau 3 à la page suivante fait un résumé des similitudes des conditions favorables entre les différentes modalités de la FAD qui ont été soulevées par les participants.

Comme illustré dans le tableau 3, les conditions communes aux quatre modalités de la FAD portent davantage sur le volet organisationnel que sur les autres volets. C'est donc dire que les conditions organisationnelles citées par les participants doivent être mises en place, peu importe le mode de formation choisi.

Selon le tableau 3, les conditions technologiques, pédagogiques et relationnelles, présentées ici en ordre d'importance, énoncent les principales similitudes observées entre les modes synchrone, asynchrone et hybride. Les conditions technologiques évoquées majoritairement parmi les participants de la CAP réfèrent à l'apport de la technologie et du numérique considéré en tant que soutien à la pédagogie et à la relation enseignant-élève.

Tableau 3 : Similitudes entre les conditions favorables selon les différentes modalités de la FAD

Similitudes des conditions favorables entre les différentes modalités de la FAD				
Modalités	Synchrone	Asynchrone	Hybride	Comodale
Similitudes				
<p>Organisationnelles L'établissement scolaire développe et met en œuvre une structure organisationnelle efficace qui soutient et optimise les pratiques pédagognumériques.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Le développement d'une culture ainsi que d'une vision organisationnelle et pédagogique incarnée par l'établissement scolaire et les acteurs impliqués dans le processus éducatif. • Une direction en mesure de suivre de près les progrès réalisés dans les projets en FAD pour pouvoir prendre des décisions éclairées quant à la poursuite ou la modification desdits projets. • L'adoption d'une approche flexible pour répondre aux défis imprévus qui peuvent survenir tout au long du projet d'implantation de la FAD. • La réévaluation de la structure de l'emploi du temps pour permettre plus de flexibilité dans la planification de l'enseignement-apprentissage. • La mise en place d'une structure d'accompagnement autant pour l'enseignant que pour l'élève en collaboration avec le personnel de soutien pédagogique et psychosocial. • La mise en place d'un cadre de référence clair et précis informant des rôles et des responsabilités de chacun. • La formation autant des élèves que des enseignants afin qu'ils comprennent leurs rôles et développent leurs habiletés technologiques et numériques. • L'organisation de journées pédagogiques pour favoriser la concertation entre les conseillers pédagogiques et les enseignants permettant de mettre l'accent sur l'acte d'enseigner plutôt que sur l'intégration de la technologie. • Des conditions monétaires doivent être mises en place pour encourager les enseignants à miser sur l'importance de bien planifier leur enseignement en amont et de s'adapter aux contextes et aux besoins particuliers des apprenants. • La mobilisation des membres du personnel à s'engager dans un projet de FAD et de développer un processus d'amélioration continue en faisant de la recherche, en découvrant de nouvelles méthodes pour que celles-ci puissent être ramenées aux enseignants. • La création d'un poste d'intervenant pivot ou d'une coordination afin de mobiliser les ressources nécessaires pour répondre aux besoins de chaque élève en faisant le lien entre tous les acteurs impliqués dans sa réussite scolaire. 			
<p>Pédagonumériques Implique l'utilisation stratégique des technologies et des outils numériques pour enrichir le matériel didactique et les stratégies d'enseignement-apprentissage, offrant ainsi un soutien à la pédagogie et optimisant l'expérience d'Apprentissage Web.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • L'utilisation des fonctionnalités de l'environnement numérique d'apprentissage et des outils numériques pour adapter le matériel didactique à la FAD. • Le développement des contenus disciplinaires adaptés à la FAD en intégrant des ressources éducatives libres (REL). • La mise en œuvre des pratiques pédagognumériques, c'est-à-dire des pratiques où l'utilisation du numérique soutient la pédagogie. 			s.o.

Tableau 3 : (Suite)

Similitudes des conditions favorables entre les différentes modalités de la FAD				
Modalités	Synchrone	Asynchrone	Hybride	Comodale
Similitudes				
Relationnelles Met l'accent sur l'importance de la relation enseignant-apprenant en offrant un accompagnement personnalisé pour assurer la poursuite des apprentissages.	<ul style="list-style-type: none"> • La correspondance entre le profil de l'enseignant et le profil de l'apprenant à la modalité de FAD. • L'obtention du soutien du milieu familial pour créer une collaboration avec les acteurs impliqués dans la réussite scolaire de l'élève. • La création et le maintien de la relation avec l'élève en mettant en place une structure d'accompagnement pour l'enseignant en collaboration avec le personnel de soutien pédagogique et psychosocial. 			s.o.
Technologiques-numériques Se concentre sur l'intégration et l'utilisation efficace des outils technologiques et numériques pour améliorer tous les aspects de l'expérience éducative de l'apprenant.	<ul style="list-style-type: none"> • La formation des élèves et des enseignants pour qu'ils développent leurs compétences technologiques et numériques. • L'équipement technologique de l'environnement physique de l'enseignant et de l'élève est fonctionnel, adéquat et équitable. • L'adaptation ergonomique de l'environnement numérique d'apprentissage pour une organisation efficace et une facilité d'utilisation. • Le soutien des contenus disciplinaires avec des technologies et le numérique. 			s.o.
Évaluatives Repose sur la mise en place de méthodes d'évaluations adaptées, variées, et différenciées, qui se déploient de manière continue pour mesurer efficacement les progrès et les compétences des apprenants.	<ul style="list-style-type: none"> • La mise en place d'évaluations formatives et sommatives en continu avec des tâches complexes et des rétroactions constructives. 			s.o.

6.4 Distinctions dans les conditions favorables de la mise en place des différentes modalités de la FAD

Des distinctions ont été soulevées sur le plan des conditions et des pratiques des différents modes de formation. Dans un premier temps, lors d'une activité pendant la CAP où nous avons divisé les participants en deux équipes, nous leur avons soumis la définition du concept « condition pédagogique » décrit dans la section trois (cadre conceptuel) comme « circonstance de lieu, de temps, d'espace, ou toute autre circonstance (nombre d'élèves, âge, composition des groupes, équipement, matériel, facteurs environnementaux, etc.) dans laquelle se trouvent les enseignants et les apprenants dans une école ou dans une classe » (Legendre, 2005, p. 271). Dans un deuxième temps, nous

d'abord demandé à chaque équipe de formuler une définition consensuelle de la « condition pédagogique » en contexte d'enseignement hybride, asynchrone, synchrone ou comodal. Puis, en attribuant deux modes de formation à chaque équipe, nous leur avons demandé d'identifier les conditions de réussite relatives à chaque mode. Dans une seconde activité, chaque équipe a ensuite eu l'opportunité de partager ses résultats avec les autres équipes et de proposer des ajouts à ces questions. C'est à la lumière des éléments soulevés par les participants, lors de ces activités, que la section qui suit propose la définition consensuelle dans chaque modalité de la FAD.

6.4.1 Conditions favorables en mode asynchrone

Rappelons d'emblée que selon la *Typologie des modes de formation* (MES, 2022), le mode asynchrone est défini comme une « activité de formation offerte en différé, au moment qui convient à l'élève ». Selon la définition consensuelle des participants à la recherche de l'enseignement asynchrone, ce mode est défini comme suit : « circonstance particulière (temps, espace et groupes flexibles, mais fixés dès le départ) dans laquelle se trouvent des apprenant(e)s à profil particulier, des enseignants à profil tout aussi particulier et du matériel pédagogique autoportant ». Cette définition a amené les participants à dégager un profil de l'enseignant en mode asynchrone qu'ils détaillent comme suit :

- il a une bonne connaissance de ses limites ;
- il est empathique et conscient du contexte d'enseignement dans lequel se retrouve l'apprenant ;
- il a des connaissances de base en enseignement ;
- il possède des connaissances pédagogiques, maîtrise les outils informatiques et des fonctionnalités disponibles sur la plateforme d'enseignement et d'apprentissage choisie (Classroom, MA classe, Teams, etc.) ;
- il a une connaissance de la conception universelle d'apprentissage, il favorise une pédagogie inclusive et la différenciation pédagogique ;
- il a une connaissance des caractéristiques de l'apprenant et d'un environnement capacitant⁷ ;
- il a un minimum de connaissances en informatique, des connaissances et compétences dans la production de matériel autoportant avec un design pédagogique approprié ;
- il a la capacité d'établir une relation avec la famille qui favorise la collaboration ;
- il a une connaissance des stratégies pédagogiques en FAD, donc pédagogiques ;
- il connaît les fonctionnalités de l'environnement numérique qui sera utilisé dans le contexte asynchrone ;
- il effectue un suivi des apprentissages puisqu'il est essentiel en contexte de FAD ;
- il est familier avec les outils de communication, de visioconférences qui permettent de s'adapter aux réalités des apprenants ;
- il cherche à anticiper les problèmes que les élèves peuvent rencontrer en écoutant une capsule ou en s'appropriant une notion ;
- il connaît le programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) et la progression des apprentissages (PDA), les politiques et les procédures de l'établissement scolaire, les modalités d'accompagnement et d'évaluation.

Par ailleurs, pour les participants, il est important d'évaluer l'apprenant au départ pour vérifier s'il est en mesure de répondre au mode asynchrone de la FAD. Ils ont ainsi dégagé le profil de l'apprenant en mode asynchrone :

- il est volontaire, engagé et possède un niveau élevé d'autonomie :
 - o il est capable de s'autogérer, de s'organiser pour fixer du temps dédié aux apprentissages afin d'assurer une stabilité et d'avoir des stratégies d'apprentissage efficaces ;
 - o il accepte les conditions de vie de l'apprentissage en mode asynchrone et s'engage pleinement dans la réalisation de ses apprentissages de façon autonome ;
- il fait preuve d'ouverture d'esprit afin de mieux gérer certaines rigidités relatives à son expérience d'apprentissage en mode présentiel.

Et si on voit que c'est un élève qui va bénéficier de l'échange de travail en groupe, que ça soit dynamique, on favorise aussi l'asynchrone. Alors pour nous, en partant dans des conditions préalables, il faut regarder le profil de l'apprenant.

Par ailleurs, des enjeux liés à l'espace et au temps, selon les différentes modalités de la FAD, ont été soulevés. En FAD asynchrone, l'espace et l'utilisation du temps sont différents de ceux de la FAD synchrone. Selon Charrier et Leiner-Sei (2011), l'espace-temps se définit comme « un espace réflexif de maturation et de formalisation de l'expérience ». Selon ces autrices, l'environnement numérique est producteur de transformations dans les modes d'accompagnement sur le plan des rapports interpersonnels sous l'angle de la temporalité [...] » (*Ibid.*). Dans tous les cas, une plus grande confiance doit être accordée à l'élève, car c'est lui qui va définir son espace-temps pour la réalisation de ses activités d'apprentissage, comme le souligne précisément ce participant :

pour clarifier l'espace, c'est le parallèle avec l'espace-classe. Moi, je dirais [que] dans ce cas-là, l'espace, il va falloir [faire] une plus grande confiance aux apprenants puisque cet espace, c'est lui aussi qui va le définir comme disait DE1. Ben oui, c'est son espace à lui dans sa dans sa maison dans sa réalité où nous voilà, on est moins celui qui contrôlons, entre guillemets, l'espace-classe, chaque apprenant va gérer et va devoir gérer cet espace qui lui est propre.

7 Environnement capacitant : « [...] environnement capacitant, environnement qui permet aux apprenants d'élargir leurs possibilités d'action [Nagels et al., 2019 citent Falzon 2019, Falzon et Mollo, 2009]], nous amènent à ne pas considérer uniquement la compétence, dont l'individu serait à la fois le dépositaire et le responsable, mais également la relation que l'individu entretient à son environnement, c'est-à-dire aux capacités. » (Nagels et al., p.2)

Par conséquent, en mode asynchrone, pour guider les élèves, l'élaboration d'une routine par l'enseignant est suggérée. Souvent les enseignants proposent un horaire ou un parcours d'apprentissage qui précise où l'élève doit

être rendu à tel moment et les dates de remise des travaux demandés. La personne enseignante est proactive et anticipe les besoins d'éclaircissement des élèves dans la mesure où une rétroaction immédiate ne sera pas nécessairement possible au moment où l'élève prendra connaissance des informations qui lui seront communiquées. L'enseignement asynchrone repose également sur la relation enseignant-élève. Il est nécessaire de consacrer du temps pour établir une relation enseignant / élève et favoriser de plusieurs façons la communication avec l'enseignant, y compris le clavardage, le courriel, le téléphone et les réseaux sociaux. Des suivis et des communications régulières avec l'enseignant sont donc nécessaires, ainsi qu'une adaptation du matériel pédagogique utilisé en fonction de la situation. Une équipe de concepteurs technopédagogiques peut également être utile.

Pour terminer, les participants ont aussi énuméré d'autres conditions favorables en mode asynchrone :

- le soutien parental : davantage au primaire, la relation avec les parents est privilégiée pour favoriser un bon soutien parental de l'apprentissage. Les enseignants rencontrent les parents pour leur expliquer le fonctionnement et l'importance de leur rôle dans la FAD. Il est également important de les tenir informés de l'évolution de la situation ;
- l'environnement d'Apprentissage personnel qui est favorable, propice aux apprentissages ;
- l'équipe pédagogique qui est présente pour l'apprenant ;
- les programmes d'études qui sont adaptés aux apprentissages en contexte asynchrone.

Pour conclure, le tableau ci-dessous fait état d'un résumé des conditions favorables en mode asynchrone.

Tableau 4 : Conditions favorables à la poursuite des apprentissages en mode asynchrone

Conditions favorables en mode asynchrone	
<p>Organisationnelles L'établissement scolaire développe et met en œuvre une structure organisationnelle efficace qui soutient et optimise les pratiques pédagogiques.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • L'aide au développement du matériel pédagogique numérique avec l'équipe de concepteurs technopédagogiques.
<p>Pédagogiques Implique l'utilisation stratégique des technologies et des outils numériques pour enrichir le matériel didactique et les stratégies d'enseignement-apprentissage, offrant ainsi un soutien à la pédagogie et optimisant l'expérience d'Apprentissage Web.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • L'adaptation du matériel didactique en favorisant le matériel autoportant. • L'anticipation des problèmes que peut rencontrer un élève en écoutant une capsule ou en s'appropriant une notion.
<p>Relationnelles Met l'accent sur l'importance de la relation enseignant-apprenant en offrant un accompagnement personnalisé pour assurer la poursuite des apprentissages.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La correspondance du profil de l'enseignant et du profil de l'apprenant à la modalité asynchrone. • L'investissement de temps pour établir une relation enseignant-apprenant et favoriser de différentes manières la communication avec l'enseignant. • L'assurance de la présence à distance de l'élève grâce à son assiduité et à sa disponibilité. • L'élaboration d'une routine afin de guider l'élève dans la gestion du temps consacré à ses apprentissages.
<p>Technologiques-numériques Se concentre sur l'intégration et l'utilisation efficace des outils technologiques et numériques pour améliorer tous les aspects de l'expérience éducative de l'apprenant.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La vérification du bon fonctionnement de la technologie et de l'accessibilité du soutien technique assurant son bon fonctionnement. • La formation de l'enseignant en amont du projet FAD pour développer ses compétences technologiques et son soutien dans la résolution des problèmes. • Maîtrise des fonctionnalités disponibles sur la plateforme d'enseignement et d'apprentissage choisie (Classroom, MA classe, Teams, etc.).
<p>Évaluatives Repose sur la mise en place de méthodes d'évaluation adaptées, variées, et différenciées, qui se déploient de manière continue pour mesurer efficacement les progrès et les compétences des apprenants.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • S. O.

Tel qu'illustré dans le tableau 4, les conditions relationnelles et technologiques-numériques sont en plus grand nombre que les conditions pédagonumériques et organisationnelles. Ainsi, la relation enseignant-élève sert de précurseur pour favoriser la communication et assurer la présence à distance de l'enseignant et de l'élève, ce qui permettra de mieux guider ce dernier dans la gestion de ses apprentissages. Les conditions technologiques-numériques, quant à elle, servent à soutenir les conditions relationnelles.

6.4.2 Conditions favorables en mode synchrone

D'abord, il convient de rappeler que, dans la *Typologie des modes de formation* (MES, 2022), le mode synchrone est défini comme une « activité de formation où l'élève se connecte à partir d'un appareil à un ou des espaces pédagogiques, physiques ou en ligne (ou virtuels) proposés à un moment commun à tous les participants ». En outre, en se basant sur la définition de la « condition pédagogique », « circonstance de lieu, de temps, d'espace, ou toute autre circonstance (nombre d'élève, âge, composition des groupes, équipement, matériel, facteurs environnementaux, etc.) dans laquelle se trouvent les enseignants et les apprenants dans une école ou dans une classe » (Legendre, 2005, p. 271), les participants modifient le sens de la définition de la condition pédagogique en précisant qu'en mode synchrone, « le lieu fait référence à l'endroit où sont les apprenants » et que « les facteurs environnementaux font référence à des éléments externes imprévus tels que la météo, la perte de connexion Internet, etc. ».

Comme mentionné précédemment, les participants ont souligné l'importance d'une compatibilité entre la personne enseignante et l'enseignement en FAD, ce qui les a amenés à dégager un profil type de l'enseignant en FAD qui englobe toutes les modalités de la FAD que nous avons décrites. Ils ont également dégagé les caractéristiques d'un enseignant propre au mode synchrone que nous présentons ci-dessous :

- il a une connaissance des stratégies d'engagement, des pratiques jugées efficaces et des outils synchrones ;
- il est compétent dans sa pédagogie en présentiel et diversifie ses méthodes pédagogiques afin de réduire le temps d'enseignement magistral ;
- il est responsable de mobiliser ses élèves en enseignement à distance, il tente de les comprendre et s'ajuste constamment afin de rendre son enseignement dynamique ;
- il accepte que son enseignement à distance ne soit pas parfait ;
- il est un bon communicateur ;
- il a le désir d'enseigner à distance et est volontaire ;
- il doit être conscient de l'enseignement des émotions en contexte social pour permettre l'établissement d'une relation personnelle ;
- il est un enseignant authentique dans ce qu'il vit au quotidien ;

- il est capable d'analyser sa pratique dans le but de s'améliorer constamment ;
- il aménage son environnement d'apprentissage personnel à la maison pour être efficace.

Nos enseignants sont toujours volontaires, on n'a jamais de problème sur ce côté-là, parce que dans le profil de l'enseignant qu'on recherche, on recherche quelqu'un qui est passionné. Ce n'est pas juste que oui, il maîtrise la matière, ça on prend ça pour acquis [sic], on prend également pour acquis que c'est de bons communicateurs [sic], mais à la base, [il] faut qu'ils aiment ce qu'ils font. Mais ce n'est pas nécessairement parce qu'ils sont jeunes ou vieux, l'âge, on l'a vu, ça n'a pas rapport du tout. On a vu ça, des nouveaux qui arrivent, puis ils sont comme des machines, [...] pas très bons, mais l'inverse est vrai pour ceux qui sont plus vieux, qui ont peut-être 25, 30 ans d'expérience. Ils adorent ce qu'ils font, c'est notre 10, 15% tout le temps que l'on revient, c'est notre... Des enseignants dans la profession qui sont comme des leaders parce qu'ils sont passionnés, ils adorent, ils adaptent et ils adoptent l'innovation plus vite que les autres. Alors, [il] faut qu'ils soient passionnés, et on le voit souvent.

Je dirais que c'est une condition, une préférence, est-ce que c'est une bonne idée ? Ouais, c'est presque une condition, c'est [qu'il] faut qu'on soit ouvert à participer à tout ça. Mais encore, ça revient à leur caractère, à leurs personnalités, s'ils sont passionnés, s'ils reconnaissent qu'ils veulent s'améliorer, qu'ils sont conscients qu'il y a toujours de quoi à apprendre [sic]. C'est le genre de personne qu'on veut là-dedans parce que l'enseignement en ligne, ça évolue tout le temps. Il y a toujours une nouvelle technologie, il y a de nouveaux défis.

Par ailleurs, dans une dynamique de modalité synchrone, des enjeux renvoyant à l'investissement dans la tâche ou à la vie privée peuvent être soulevés. Dans tous les modes de formation en FAD, à l'exception du mode asynchrone, l'enseignant est invité dans l'environnement personnel ou le foyer de l'élève. D'abord, même si l'environnement est numérique, il y a des attentes qui y sont reliées au même titre qu'à l'environnement physique d'une classe, par exemple. Ainsi, certains élèves peuvent avoir de la difficulté à se créer un environnement propice à l'apprentissage et à le gérer étant donné les nombreuses distractions auxquelles ils sont exposés (Internet, présence de personnes, appels téléphoniques, etc.). De ce fait, l'environnement de l'élève prend beaucoup de place en FAD puisqu'il est non seulement unique à chacun, mais également à construire. Par ailleurs, l'enseignant peut réagir à l'environnement de l'élève (ex. un chat qui passe, un autre enfant qui pleure, la mère qui arrive) afin de conseiller l'élève quant à des correctifs à apporter à son environnement d'apprentissage personnel.

En effet, les participants l'ont bien exprimé, la FAD pose un certain défi en termes d'apprentissage, car les espaces sont nombreux, et l'enseignant est amené à développer

une agilité communicationnelle au regard des besoins des élèves. Par exemple, s'il s'agit d'intervenir le plus rapidement possible auprès d'un élève, il pourra communiquer de façon très spontanée avec lui, que ce soit par courriel ou avec l'aide de l'ENA. En effet, dans l'ENA, des communications de l'enseignant peuvent être quotidiennement diffusées, et ce, même en dehors des heures de classe ; c'est la possibilité pour l'élève de recevoir son enseignement autrement que dans une salle de classe. En effet, l'ENA est particulièrement central, car il permet à l'enseignant de bénéficier d'un espace commun avec les élèves, il lui permet d'échanger et de consolider les apprentissages, comme le rapportent les participants lors d'une activité : « c'est important[t] un ENA commun pour que les élèves n'aient pas de nombreux «espaces» à maîtriser ». Il pourra bien sûr y avoir d'autres espaces et d'autres plateformes, mais une cohérence doit s'établir dans leur utilisation afin de ne pas perdre les élèves. En revanche, si le choix est fait d'utiliser de multiples plateformes d'apprentissage, la valeur ajoutée de celles-ci doit être visible, sans quoi il existe un risque de redondance et de démotivation au regard d'une complexité d'utilisation perçue comme inutile. Par conséquent, pour éviter de susciter la confusion chez l'élève, il est préférable de s'abstenir de recourir à plusieurs plateformes et l'ENA comme le soulignent ces participants :

Effectivement, la multiplication des espaces soulève le défi supplémentaire de la multiplication des distracteurs.

Lorsqu'on est synchrone, les élèves veulent voir leur enseignant, mais ils ne sont pas toujours nécessairement intéressés à avoir leur caméra [ouverte], et alors ils utilisent beaucoup, beaucoup le chat pour le clavardage, pour échanger, et je sais que, pour certains, ça les rend inconfortables, surtout les adultes pas les jeunes. Les jeunes sont très à l'aise avec l'idée de communiquer de cette façon-là. Lorsqu'ils sont anonymes, on trouve qu'ils sont plus ouverts, ils finissent par se connaître, c'est certain. Mais lorsqu'ils se voient, pas l'ado qui a 14-15 ans, mais le jeune-là qui a peut-être quelques livres de trop, la fille qui est un peu gênée, ils sont beaucoup moins gênés. Lorsque la caméra n'est pas sur eux, ils sont beaucoup plus ouverts à collaborer. Mais on trouve aussi qu'ils communiquent beaucoup plus vite et de façon plus ouverte lorsqu'il n'y a pas de caméra. Ils veulent voir l'enseignant [...].

Dans un autre ordre d'idées, pour les élèves à besoins particuliers, la formation à distance en mode synchrone peut aider à réaliser leurs apprentissages dans un endroit où ils se sentent confortables. Ces élèves sont dans un endroit plus calme pour étudier, ils sont plus enclins à l'apprentissage et par le fait même, ils sont moins anxieux. Il faut prôner l'acceptation des autres. Des discussions sont mises en œuvre afin de permettre aux élèves d'échanger sur leurs difficultés. La FAD en mode synchrone peut apporter beaucoup aux élèves à besoins particuliers ; ne serait-ce que pour l'encadrement sécurisant qu'elle offre.

Elle pourrait diminuer l'anxiété des élèves ou les problèmes d'attention, puisque l'élève ferme son micro et qu'il travaille dans le calme. À la question de la nature aidante des apprentissages ou pas de la FAD en mode synchrone, un participant dit :

Bien, je dirais que oui parce que j'ai des élèves qui ont des difficultés, donc en les accompagnant comme ça, moi, j'avais une élève qui était en 5e année, puis qui avait de la misère à lire et à écrire. Maintenant, elle est rendue qu'elle lit en classe et elle est toujours volontaire pour lire, elle m'écrit des phrases qui sont bien construites, j'ai fait du soutien avec elle. Donc, oui, c'est aidant.

Il ressort également des discussions l'importance de :

- préparer une trousse du matériel requis pour les activités pratiques réalisées à distance ;

Souvent, on s'écrit, ça arrive, les élèves qu'ils écrivent le soir, quand ils sont en train de faire un travail. Ils m'envoient une question la fin de semaine. Des fois [sic], ils font une activité spéciale, puis ils m'envoient un petit message sur Teams, puis là, quand j'ai le temps, je leur réponds.

- offrir des rencontres de soutien en ligne (suivi et relance des élèves) en dehors des heures de classe ;

Bien, c'est sûr que, tu sais, je suis là à tous les matins, je réponds aux questions, j'ai des périodes de soutien pédagogique aussi dans mon horaire. Donc, en dehors des heures de classe, j'ai des périodes de soutien réservées aux élèves ensuite [...].

- adapter le matériel scolaire au contexte d'enseignement synchrone ;
- miser sur la relation enseignant-élève, c'est-à-dire qu'avant d'entrer dans les contenus, l'enseignant apprend à connaître les élèves ; ses intérêts, ses loisirs, etc. ;

Établir une relation de confiance entre les deux [est central], surtout par le fait que tout se passe par Internet dans certains cas. Si tu ne vois pas toujours très bien, alors [tu te demandes], c'est qui mon prof de physique ou de maths ? De quoi qu'elle a de l'air [sic]? À quoi qu'elle pense [sic]? Et pour l'enseignante, c'est aussi une façon de personnaliser l'expérience. Alors, en partant, avant même de sauter dans le contenu du cours, parce que souvent on voit que les profs [au] premier cours, ils vont dire : « Je veux savoir ce que vous vous rappelez de l'année passée [sic] », puis là, on fait comme un petit rappel.

- favoriser la différenciation pédagogique selon les difficultés et les intérêts des élèves ;

J'offre une bonne flexibilité, là. J'ai des élèves qui ont plus de difficultés à écrire et qui aiment moins ça. Je les autorise

à travailler dans les manuels en ligne et j'en ai d'autres [élèves pour qui] c'est parfois plus difficile en ligne, ça ne marche pas. Donc, je vais déposer des fiches de consolidation dans le bloc-notes pour soutenir, pour consolider [les apprentissages] vraiment avec beaucoup de flexibilité.

- sélectionner du matériel qui correspond au centre d'intérêt des élèves ;
- s'assurer de montrer en amont aux élèves comment fonctionne l'outil numérique utilisé ;
- intégrer une routine dans l'utilisation des outils numériques ;
- se servir d'un outil numérique comme une valeur ajoutée ;
- effectuer de la rétroaction sous toutes ses formes (vidéo, audio, commentaires, etc.).

Par ailleurs, comme mentionné précédemment, les participants ont souligné l'importance d'une compatibilité entre le profil type d'élève et l'enseignement en FAD. Ils ont identifié des spécificités pour le profil de l'élève en mode synchrone :

- empathie ;
- espacement des périodes d'études ;
- maturité de l'apprenant ;

- croyance en sa capacité à s'améliorer ;
- capacité de s'adapter aux demandes des enseignants et à l'horaire de l'école ;
- connaissance de base des outils technologiques et numériques utilisés ;
- ouverture à une nouvelle façon d'apprendre ;
- sens de l'organisation ;
- persévérance ;
- assiduité ;
- confiance en soi et engagement.

Pour terminer, les participants à la recherche ont identifié une condition favorable devant être mise en place par l'établissement scolaire lorsqu'il s'agit d'une FAD en mode synchrone : instaurer un ratio d'élèves aidant au maintien de la relation enseignant-élève.

Enfin, le tableau 5 présente un résumé des conditions favorables en mode synchrone. Il illustre l'importance des conditions pédagog numériques et relationnelles dans ce mode. Il est recommandé à l'enseignant d'utiliser du matériel pédagogique correspondant aux intérêts des élèves. De plus, le mode synchrone mise sur l'importance de la relation enseignant-élève en soutien à l'apprentissage des élèves.

Tableau 5 : Conditions favorables à la poursuite des apprentissages en mode synchrone

Conditions favorables en mode synchrone	
<p>Organisationnelles L'établissement scolaire développe et met en œuvre une structure organisationnelle efficace qui soutient et optimise les pratiques pédagogiques.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La révision du ratio d'élèves pour qu'il soit acceptable, voire revu à la baisse afin de maintenir la relation enseignant-élève.
<p>Pédagog numériques Implique l'utilisation stratégique des technologies et des outils numériques pour enrichir le matériel didactique et les stratégies d'enseignement-apprentissage, offrant ainsi un soutien à la pédagogie et optimisant l'expérience d'Apprentissage Web.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Le recours à la différenciation pédagogique en fonction des difficultés et des intérêts de chaque apprenant. • La préparation d'une trousse de matériel didactique pour les activités pratiques. • La sélection du matériel didactique qui correspond aux centres d'intérêt des élèves.
<p>Relationnelles Met l'accent sur l'importance de la relation enseignant-apprenant en offrant un accompagnement personnalisé pour assurer la poursuite des apprentissages.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • L'accent sur la relation enseignant-élève en apprenant à connaître les élèves avant d'aborder les contenus : leurs intérêts, leurs loisirs, etc. • La correspondance du profil de l'enseignant et du profil de l'apprenant au mode synchrone. • L'organisation des rencontres de soutien par visioconférence pour assurer un suivi des apprenants en dehors des heures de classe.
<p>Technologiques-numériques Se concentre sur l'intégration et l'utilisation efficace des outils technologiques et numériques pour améliorer tous les aspects de l'expérience éducative de l'apprenant.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La démonstration aux élèves en amont de la façon d'utiliser les fonctionnalités de l'ENA et les outils numériques qui seront employés.
<p>Évaluatives Repose sur la mise en place de méthodes d'évaluations adaptées, variées, et différenciées, qui se déploient de manière continue pour mesurer efficacement les progrès et les compétences des apprenants.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • S. O.

6.4.3 Conditions favorables en mode hybride

Rappelons que, dans la *Typologie des modes de formation* (MES, 2022), le mode hybride se définit comme une « activité de formation composée, selon une formule prédéterminée, d'activités d'enseignement et d'apprentissage en présentiel et à distance, dans une proportion variable ».

En outre, en se référant à la définition de « condition pédagogique » de Legendre (2005)⁸, les participants précisent que des apprenant(e)s à profils particuliers, des enseignants à profils tout aussi particuliers et du matériel pédagogique autoportant se trouvent dans des circonstances particulières, en termes de temps, d'espace, de groupes flexibles et d'imprévus.

Dans le contexte de l'enseignement hybride, aux dires des participants, la stabilité de l'équipe enseignante jouerait un rôle important. En effet, les élèves bénéficient d'une continuité pédagogique plus conséquente et favorable à leur apprentissage quand la stabilité et la constance des personnes composant l'équipe enseignante sont assurées. De plus, cette stabilité permet de mettre en place des stratégies d'enseignement cohérentes et de favoriser une communication efficace entre les enseignants, ce qui contribue à l'harmonisation des pratiques pédagogiques.

De plus, la stabilité de l'équipe enseignante facilite le développement de la compétence numérique, à la fois pour les enseignants et les élèves. Les enseignants peuvent échanger leurs connaissances et leurs expériences, développer des compétences techniques et pédagogiques spécifiques à l'enseignement hybride, et ainsi enrichir leurs pratiques professionnelles. Les élèves, quant à eux, bénéficient d'une meilleure guidance dans l'utilisation des outils numériques, ce qui renforce leur compétence numérique et leur capacité à s'engager de manière autonome dans l'apprentissage en contexte de FAD. Selon certains participants, le mode hybride favorise la différenciation pédagogique, car l'élève peut s'approprier la matière autrement et à son rythme.

Des participants soutiennent également que la différenciation pédagogique et parfois la personnalisation sont des approches à favoriser. Plus précisément, c'est lorsque l'élève a la possibilité de choisir ses propres outils d'apprentissage, de décider du moment qui lui convient pour travailler sur certaines situations d'apprentissage et de solliciter une rétroaction de la part de l'enseignant.

Ces participants suggèrent qu'une rétroaction quotidienne des travaux effectuée par la personne enseignante et intégrée dans l'ENA avec des consignes claires est une condition à respecter. Par la suite, l'élève travaille sur la tâche, et l'enseignant, quotidiennement, lui donne des rétroactions qui vont lui permettre de guider ses efforts, de répondre à ses questions, d'alimenter sa réflexion et ainsi de réaliser la tâche demandée.

Par ailleurs, les participants mentionnent qu'il est important de favoriser le développement de la compétence d'autogestion chez l'élève afin de lui permettre d'assumer une responsabilité proactive dans son parcours d'apprentissage.

Ainsi, l'encourager à s'autogérer devient une priorité afin de développer chez lui les compétences nécessaires pour prendre en main son parcours d'apprentissage de manière autonome. En rapport avec l'autogestion du comportement, Archambault et Chouinard (2016) citent Curwin (2008) selon lequel ce concept renvoie à un mode d'intervention axé sur le processus d'autocontrôle. L'autogestion du comportement englobe la capacité d'une personne à gérer, à réguler et à diriger son propre comportement, indépendamment des conséquences ou des événements extérieurs ou immédiats.

Pour conclure, le tableau 6 à la page suivante présente un résumé des conditions favorables en mode hybride. Ce tableau rappelle que certaines conditions organisationnelles, pédagogométriques et relationnelles peuvent faciliter l'enseignement ou l'apprentissage en mode hybride. Les participants de la CAP ont mentionné l'importance d'offrir des choix à l'élève, notamment pour les outils d'apprentissage. L'élève peut gérer, par le fait même, ses moments de travail ou peut demander à l'enseignant d'obtenir de la rétroaction au moment qu'il juge opportun. Les participants de la CAP recommandent à l'enseignant d'encourager l'élève à prendre en main son parcours d'apprentissage dans le but de développer son autonomie. D'autre part, la modalité hybride doit être supportée par une équipe enseignante stable dans le but d'assurer la continuité pédagogique.

Tableau 6 : Conditions favorables à la poursuite des apprentissages en mode hybride

Conditions favorables en mode hybride	
<p>Organisationnelles L'établissement scolaire développe et met en œuvre une structure organisationnelle efficace qui soutient et optimise les pratiques pédagogiques numériques.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La stabilité de l'équipe enseignante assurant la continuité pédagogique.
<p>Pédagogiques Implique l'utilisation stratégique des technologies et des outils numériques pour enrichir le matériel didactique et les stratégies d'enseignement-apprentissage, offrant ainsi un soutien à la pédagogie et optimisant l'expérience d'Apprentissage Web.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • L'application d'une approche personnalisée et la différenciation pédagogique qui laisse à l'élève le choix de ses outils d'apprentissage, de ses moments de travail et de sa rétroaction.
<p>Relationnelles Met l'accent sur l'importance de la relation enseignant-apprenant en offrant un accompagnement personnalisé pour assurer la poursuite des apprentissages.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La promotion de l'autogestion de l'élève pour qu'il puisse prendre en main son parcours d'apprentissage.
<p>Technologiques-numériques Se concentre sur l'intégration et l'utilisation efficace des outils technologiques et numériques pour améliorer tous les aspects de l'expérience éducative de l'apprenant.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • S. O.
<p>Évaluatives Repose sur la mise en place de méthodes d'évaluations adaptées, variées, et différenciées, qui se déploient de manière continue pour mesurer efficacement les progrès et les compétences des apprenants.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • S. O.

6.4.4 Conditions favorables en mode comodal

Rappelons que selon la *Typologie des modes de formation* (MES, 2022), le mode comodal se définit comme une « activité de formation combinant, en simultané, des modes en présentiel et à distance[,] [u]ne activité de formation offerte en présentiel [étant] aussi accessible à distance ».

En outre, en se référant à la définition de la « condition pédagogique » de Legendre (2005)⁹, les participants précisent la définition du mode comodal en spécifiant que le lieu fait référence à l'endroit où se trouvent l'enseignant et les apprenants, et les facteurs environnementaux, à des éléments externes imprévus tels que la météo et la perte de connexion Internet.

Dans cette optique, en contexte comodal, les participants sont d'avis que les élèves à distance reçoivent le même enseignement que les élèves en présence. Cependant, ils précisent qu'il peut y avoir des ajustements pédagogiques nécessaires pour assurer l'équité entre les deux modes d'enseignement pour les élèves. Par exemple, les enseignants peuvent être amenés à adapter leur présentation ou leurs stratégies d'enseignement pour mieux répondre aux besoins des élèves à distance. Il est également important de veiller à ce que les élèves à distance soient intégrés

aux activités de groupe en présence et puissent participer activement aux échanges avec les élèves de ce mode. En ayant des apprenants simultanément en présence et à distance, l'enseignant doit redoubler d'efforts pour faire interagir les apprenants qui sont à distance.

Mais ce qui aide aussi, mais c'est peut-être un petit peu tricky ce que je veux dire, mais des fois [sic], c'est l'enseignant, mais aussi à travers les autres élèves. C'est qu'en formation à distance, ce qui est intéressant, c'est d'intégrer l'élève qui est à distance [à] ceux qui sont là. Donc, il y avait une tablette qui faisait office de personne, et là, l'enseignant arrivait et parlait autant à la personne qui était là qu'avec les autres enfants qui étaient en salle de classe.

9 « Circonstance de lieu, de temps, d'espace, ou toute autre circonstance (nombre d'élève, âge, composition des groupes, équipement, matériel, facteurs environnementaux, etc.) dans laquelle se trouvent les enseignants et les apprenants dans une école ou dans une classe. » (Legendre, 2005, p. 271)

Il est important de s'assurer que les élèves qui suivent les cours à distance sont en mesure d'offrir un rendement comparable à ceux qui sont en présence en classe. Pour cela, il faut documenter les effets de la formation à distance sur leur apprentissage et leur réussite. Il peut être utile de réaliser des évaluations formelles ou informelles pour mesurer leur progression et leur compréhension du contenu enseigné. Il est également primordial de s'assurer que les élèves à distance aient accès aux mêmes ressources et au même soutien que les élèves en présence en classe.

Bien, en fait, l'élève, il reçoit le même enseignement que les autres élèves du groupe. La nuance, c'est qu'il n'est pas présent physiquement dans le groupe, OK, et puis, les enseignants, par exemple, pourraient décider que non pour cet enseignement-là, ce cours-là je ne veux pas que l'élève soit avec, dans ce cas-ci, [...] le robot de téléprésence. Non, ça ne se prête pas parce qu'il va trop manquer d'affaires [sic], j'aimerais mieux qu'il soit dans le groupe avec la classe. [...]. Donc, il y avait vraiment cette préoccupation-là, que l'élève ne manque rien pendant qu'il était à distance. Et bon, c'est sûr aussi que les enseignants, à travers ça, [...] développent leurs compétences à enseigner avec le numérique. Ils ne sont pas tous rendus au même endroit, puis c'est correct. Ils font des petits pas, puis ça, c'était correct.

Un autre aspect important, estimé à la fois comme condition et besoin à l'apprentissage des élèves, relève de la Relation Web entretenue par l'enseignant avec l'élève. Par exemple, en comodal, il faut s'assurer d'une présence et du fait que les élèves suivent. Au besoin, il faut les interpeler comme le souligne un participant : « Hey, je suis encore là! Oui, faque là, faut que tu lui parles ». La dimension humaine de la communication est décrite comme étant essentielle, allant de la reconnaissance de la présence de chaque élève à l'établissement d'un lien de confiance qui se manifeste par une relation individualisée par la création de contenus adaptés spécifiquement à ses besoins.

Pour permettre un contexte d'enseignement propice et éviter une gestion disciplinaire trop importante, il est primordial que la classe soit calme et autonome. De plus, il est essentiel de s'assurer que les élèves en ligne soient soumis aux mêmes exigences que les élèves en présentiel. Les dispositifs informatiques utilisés doivent répondre aux exigences du mode comodal à savoir le droit de parole, la visualisation simultanée de l'enseignant comme de l'élève et la possibilité de travaux collaboratifs entre élèves en présentiel et en ligne via l'ENA. La qualité du son et de l'image est également capitale afin de favoriser les échanges. Enfin, la constitution des équipes de travail doit être effectuée avec soin, en jumelant des élèves distants avec des élèves en classe ayant une réussite avérée et engagée dans leur apprentissage. L'adaptation du matériel scolaire est également un aspect important à considérer pour assurer la réussite du mode comodal en enseignement à distance.

Plus particulièrement, en ce qui a trait aux conditions évaluatives pour l'élève à distance, elles sont les mêmes que celles de l'élève en présence.

En ce qui concerne les impératifs technologiques du mode comodal, prévoir l'achat d'importantes quantités d'équipements, notamment des tablettes, est incontournable. D'ailleurs, comme le rapportent Amadiou et Tricot (2014), la tablette est perçue par les utilisateurs comme un outil engageant pour les tâches d'apprentissage visant l'acquisition de compétences et de connaissances.

Mais finalement, ce qui serait intéressant, c'est d'aller vers une école où tu peux choisir d'être à distance ou en présence, selon ce qui répond à tes besoins. Peut-être pas un choix tous les jours tu décides si je vais à l'école ou pas, mais que pendant un certain temps, pour des raisons particulières, je suis en présence à l'école, d'autres fois, je suis à distance. Ce choix-là, si on rêve d'une école renouvelée actuelle, qui permet de différencier [les élèves] comme KD2 le disait, ça serait très intéressant.

Globalement, donc, il est essentiel de bien préparer et de planifier l'enseignement comodal en tenant compte des besoins et des capacités des élèves, des ressources disponibles et des compétences des enseignants. Une formation appropriée peut également aider les enseignants à saisir plus finement les enjeux de l'enseignement-apprentissage en contexte comodal et à mieux en gérer les défis.

Pour conclure, le tableau 7 de la page suivante propose un résumé des conditions favorables en mode comodal. Il révèle la primauté des conditions pédagonumériques, organisationnelles et technologiques pour le contexte comodal que les participants de la CAP ont décrites. Les conditions pédagonumériques renvoient notamment à l'importance de planifier l'enseignement-apprentissage en tenant compte des besoins et des capacités des élèves et en veillant à leur offrir les mêmes conditions à distance qu'en présentiel. Dans le but de soutenir les enseignants dans leurs efforts à apprivoiser l'enseignement-apprentissage en mode comodal, les participants ont principalement soulevé la portée d'une offre de formation adaptée à leurs besoins, de l'accès aux ressources appropriées et de l'appui d'un réseau de professionnels dédiés.

Tableau 7 : Conditions favorables à la poursuite des apprentissages en mode comodal

Conditions favorables en mode comodal	
<p>Organisationnelles L'établissement scolaire développe et met en œuvre une structure organisationnelle efficace qui soutient et optimise les pratiques pédagogiques numériques.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Une offre de formations appropriées pour aider les enseignants à mieux comprendre et à gérer les défis liés à l'enseignement-apprentissage en contexte comodal. • Une garantie d'accès équitable aux ressources technologiques et numériques et au soutien pédagogique et psychosocial pour tous les élèves, y compris ceux en présentiel. • Une présence assurée de professionnels de soutien pédagogique et psychosocial pour aider le personnel enseignant à répondre aux besoins des élèves ayant des besoins particuliers. • Un soutien continu aux enseignants grâce à des conseils pédagogiques ou technopédagogiques. • Une planification globale et en continu pour répondre aux besoins des enseignants avec des mécanismes d'ajustement en place. • La planification d'achat d'un grand nombre d'équipements, notamment des tablettes, pour répondre aux besoins technologiques de la comodalité.
<p>Pédagonumériques Implique l'utilisation stratégique des technologies et des outils numériques pour enrichir le matériel didactique et les stratégies d'enseignement-apprentissage, offrant ainsi un soutien à la pédagogie et optimisant l'expérience d'Apprentissage Web.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Une préparation et une planification détaillées en tenant compte des besoins et des capacités des élèves, des ressources disponibles et des compétences de l'enseignant. • L'équité et l'adéquation entre l'enseignement reçu par les élèves à distance et celui reçu par les élèves en présentiel. • L'intégration active des élèves à distance aux activités de groupe et aux échanges avec les élèves en présentiel. • L'encouragement de l'autonomie de la classe pour minimiser la gestion disciplinaire. • L'application des mêmes exigences aux apprenants à distance qu'aux apprenants en présentiel. • L'utilisation du même matériel didactique pour tous les élèves. • La constitution d'équipes de travail jumelant des élèves à distance à des élèves en présentiel engagés dans leur apprentissage et ayant une réussite avérée.
<p>Relationnelles Met l'accent sur l'importance de la relation enseignant-apprenant en offrant un accompagnement personnalisé pour assurer la poursuite des apprentissages.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Encourager l'autogestion de l'élève pour qu'il prenne en charge son propre parcours d'apprentissage. • L'intégration des élèves à distance aux activités de groupe en leur permettant de participer activement aux échanges avec les élèves en présentiel. • La constitution d'équipes de travail avec soin, en jumelant des élèves distants avec en présentiel engagés dans leur apprentissage et ayant une réussite avérée.
<p>Technologiques-numériques Se concentre sur l'intégration et l'utilisation efficace des outils technologiques et numériques pour améliorer tous les aspects de l'expérience éducative de l'apprenant.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • L'utilisation de dispositifs informatiques répondant aux exigences de la comodalité, à savoir le droit de parole, la visualisation de l'enseignant et de l'élève, et la possibilité de travaux collaboratifs entre élèves en présentiel et en ligne via l'ENA. • L'optimisation de la qualité du son et de l'image pour favoriser les échanges et les interactions. • Le soutien continu des enseignants par un conseiller pédagogique ou technopédagogique. • La planification d'achat d'un grand nombre d'équipements, notamment des tablettes, pour répondre aux besoins technologiques de la comodalité.
<p>Évaluatives Repose sur la mise en place de méthodes d'évaluations adaptées, variées, et différenciées, qui se déploient de manière continue pour mesurer efficacement les progrès et les compétences des apprenants.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Il peut être utile de réaliser des évaluations formelles ou informelles pour mesurer leur progression et leur compréhension du contenu enseigné.

7. RÉSULTATS FINAUX DES PRATIQUES SELON LES MODALITÉS DE LA FAD

La section qui suit présente, dans un premier temps, les similitudes dans les pratiques incluant toutes les modalités de la FAD : asynchrone, synchrone, hybride, comodale. Dans un deuxième temps, nous présentons les pratiques distinctives pour chacune de ces modalités de la FAD.

7.1 Similitudes dans les pratiques incluant toutes les modalités de la FAD

Tout d'abord, afin de planifier l'enseignement-apprentissage pour un élève qui est sporadiquement à distance, l'enseignant doit communiquer la consigne dans l'ENA de façon à ce que ce dernier soit capable de poursuivre ses apprentissages.

Un des participants de la recherche explique que l'école peut travailler à développer l'autonomie des élèves et à leur permettre de se prendre en main, à développer leur engagement, etc., et que le poids de la différenciation est remis sur leurs épaules. Cet enseignant convient qu'avec la FAD, il faudrait offrir une possibilité aux élèves de gérer eux-mêmes leurs apprentissages et de se prendre en main. Selon ses dires, offrir la possibilité de faire des choix dans leurs apprentissages et la flexibilité de gérer leur horaire à leur façon seraient motivants pour les élèves.

On peut penser offrir cette possibilité aux élèves à la condition que cette possibilité soit balisée [par] des intentions et des objectifs précis. L'enseignant doit accepter de lâcher prise et de donner la responsabilité à l'élève de gérer ses apprentissages.

Dans un des projets sport-études, un participant mentionne qu'il est difficile d'envisager la FAD pour les plus jeunes, car gérer la FAD pour un élève requiert de la maturité. Ainsi donc, le développement de l'autonomie de l'élève a fait partie du projet de cette école, notamment lorsque les travaux sont remis, une convention a été établie dans le sens que l'enseignant dispose de 24 heures pour faire une rétroaction sur le travail. Il est donc recommandé à l'enseignant de respecter cette convention. Alors, une fluidité dans la communication s'installe entre l'enseignant et l'élève afin qu'ils puissent se réajuster. On incite donc un accès facile aux différents enseignants de façon très spontanée dès que l'élève en a besoin ou qu'une erreur est relevée.

Il est important de rendre chaque élève autonome dans ses apprentissages. L'enseignant ne voit plus physiquement l'élève tous les jours et ne peut pas faire de réajustement en cours d'apprentissage de la même façon qu'en présentiel. On doit se fier sur l'engagement de l'élève et lui faire confiance. Une rencontre hebdomadaire est nécessaire pour répondre aux questions et motiver l'apprenant. L'enseignant doit s'assurer que l'élève est présent et que les travaux soient faits afin qu'il puisse progresser dans ses apprentissages. Pour ce faire, une autre pratique appliquée est de favoriser aussi l'apprentissage par les pairs dans le but de rendre les élèves autonomes.

Sur le plan des pratiques évaluatives, on suggère des évaluations plus adaptées, des entretiens individuels plutôt que des évaluations sommatives. À cet effet, certains participants souhaitent que l'entrevue individuelle avec l'élève devienne une stratégie évaluative à part entière. Selon un participant, cette situation semble difficile à accepter pour des élèves du programme sports-études qui préfèrent recevoir des traces évaluatives complètes. Il s'est exprimé en ces termes :

On a un projet sport-études où les élèves qui sont en FAD reviennent. Puis, ben, on a beau les accompagner, leur dire qu'on est confiants, que même à distance, ils ont progressé puis qu'on voit des traces dans les entrevues à distance, [...] les élèves sports-études sont conditionnés aux résultats dans leur parcours sportif, ce qui fait en sorte qu'ils ont besoin d'avoir quasiment une note évaluative. Donc, nous, on s'est dit, on ne va pas la faire à distance, on va la faire lors des retours. Puis, j'ai mentionné tantôt [que] nous on souhaite que les enseignants puissent utiliser les entrevues lors des retours pour, tu sais, faire progresser l'élève et pas nécessairement placer l'élève continuellement dans une évaluation rigide [...].

De fait, selon certains participants, la triangulation des traces d'évaluation en FAD représente une solution à mettre en œuvre en FAD. En ce sens, Davies, Herbst et Augusta (2020) expliquent que « [s]i les enseignants ne collectent pas des preuves à partir de plusieurs sources (productions, conversations et observations), ils négligent des pans entiers du curriculum et se privent de preuves indispensables » (p.243) et,

[q]uand ces preuves sont recueillies en lien avec les acquis des élèves et les standards, alors les preuves ont plus de chances d'être valides et fiables. Ces résultats ont encore plus de chances d'être fiables si leur collecte est faite dans la durée. (p.242)

Par conséquent, les participants relèvent que le délai nécessaire pour effectuer la triangulation représente l'inconvénient principal pour l'enseignant, mais aux dires de certains d'entre eux,

Il faut trouver des stratégies pour que ça soit réaliste dans certains cas avec des élèves [...] [:] faire moins de production, puis plus juste d'autres choses [...], d'aller chercher plusieurs traces d'observation en plus des

productions et des conversations qu'on peut avoir avec nos élèves au besoin, etc. pour valider certains éléments avec juste quelques élèves parce que comme je l'ai dit, extraordinaire, mais il faut être réaliste, il faut que ça prenne un temps raisonnable.

Également, l'utilisation d'un portfolio numérique permettrait aussi aux enseignants de suivre la progression des apprentissages des élèves. Pour ce faire, il est nécessaire que les élèves travaillent en collaboration avec l'enseignant afin de définir les objectifs d'apprentissage, ce qui leur permet de comprendre dès le départ les objectifs du cours ainsi que la marche à suivre pour les atteindre en suivant une démarche de rétroingénierie. De cette façon, les élèves peuvent s'autoévaluer, ce qui favorise leur responsabilisation et contribue à lutter contre le plagiat en évaluation à distance. Par ailleurs, il incombe à l'enseignant de valider la concordance entre les objectifs fixés par l'élève et ceux du curriculum. Aux dires de certains participants, il est également important de faire appel à la différenciation pédagogique dans la planification de l'évaluation.

Si j'ai des élèves qui sont en difficulté dans ma classe, qui vont être capables de réaliser les activités ou non, puisque j'en ai d'autres que même si je les évalue [sic], ça ne donne rien parce qu'ils savent déjà tout ça. Donc, il faut que j'essaie de voir, dans mon groupe d'élèves, quels sont les élèves qui sont en difficulté, ceux qui sont meilleurs, ceux qui sont dans le milieu [et] aussi comment je vais ajuster mon évaluation en conséquence. Donc, si je suis en évaluation à distance, puis [que] j'ai accès, par exemple, à un ENA, puis que, là-dedans, je peux préparer des évaluations qui seront un petit peu différentes pour chacun de mes élèves [...].

En FAD, c'est inévitable, il faut que l'évaluation soit faite différemment. Elle doit être faite dans un processus où l'élève est amené à produire du contenu selon l'intention pédagogique et les critères demandés et à partir de là, on doit faire des rétroactions qui vont lui permettre de s'améliorer. Cette progression doit être prise en compte dans la qualité de la production. Chaque semaine, il y a des communications par l'enseignant qui portent sur les travaux reçus et le contenu de la matière à couvrir. Il faut utiliser l'évaluation comme une source d'apprentissage et non comme une fin en soi. Pour compléter, des participants soulèvent qu'un changement des pratiques évaluatives à distance passe par le positionnement d'une part des centres de services scolaires sur les pratiques, et d'autre part par le ministère de l'Éducation.

Les commentaires reçus ont fait valoir l'importance d'une structure d'accompagnement efficace par un réseau de professionnels responsables de supporter les enseignants. Les participants ont aussi mentionné l'importance accordée à une planification accrue en amont des objectifs d'apprentissage, du travail à réaliser, du matériel à offrir et des rencontres de suivi à réaliser par l'enseignant afin de mieux soutenir l'apprentissage des élèves. Concernant les pratiques pédagogique numériques, la connaissance des fonctionnalités de l'ENA, des outils numériques et technologiques disponibles sont utiles à l'enseignant afin de bien soutenir les apprenants dans le développement de leurs compétences. Les pratiques évaluatives doivent également être planifiées en amont afin d'élaborer des évaluations adaptées aux intérêts des élèves et d'obtenir des traces évaluatives de qualité permettant d'obtenir un portrait précis des compétences des apprenants. Le tableau 8 de la page suivante illustre l'ensemble des pratiques mises en place par l'enseignant en contexte de FAD tel que rapporté par les participants de la CAP. Il montre aussi l'importance des pratiques décrites par les participants de la CAP pour soutenir l'enseignement et l'apprentissage en FAD.

Tableau 8 : Synthèse des pratiques mises en place par l'enseignant en contexte de FAD

Synthèse des pratiques mises en place par l'enseignant en contexte de FAD	
Pratiques d'enseignement-apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> • Mettre en place une structure organisationnelle par l'entremise de l'ENA. • Réviser les contenus et planifier l'enseignement en collaboration avec les conseillers pédagogiques, l'orthopédagogue et les enseignants en FAD. • Élaborer les objectifs d'apprentissage en collaboration avec l'élève. • Effectuer une planification du travail que doit réaliser l'élève (présence d'un échéancier et d'un plan de travail). • Offrir à l'élève la possibilité de faire des choix dans ses apprentissages et la flexibilité de gérer son horaire de façon à améliorer sa motivation. • Utiliser du matériel approprié (autoportant). • Mettre en place un parrainage par un autre élève, ce qui diminue la charge de travail de l'enseignant. • Organiser des rencontres fréquentes entre l'enseignant et l'élève pour effectuer de la rétroaction et répondre aux questions de l'apprenant. Dans le cas où il n'y a pas de rencontre, effectuer une rétroaction à l'élève dans un délai maximal de 24 heures. • Appliquer la différenciation pédagogique dans les exercices et la rétroaction offerte à l'élève. • Utiliser des approches pédagogiques de modelage. • Planifier des microapprentissage et des périodes de travail entre chaque moment d'apprentissage. • Varier les stratégies utilisées (théorie magistrale de courte durée, interactions, activité individuelle ou en sous-groupe). • Utiliser la classe inversée et la pédagogie inversée.
Pratiques pédagogique-numériques	<ul style="list-style-type: none"> • Mettre en place un forum de classe pour l'accompagnement entre les élèves et entre l'enseignant et les élèves. • Offrir de la rétroaction sur les travaux des élèves à l'aide de l'ENA. • Présenter l'outil et les fonctionnalités de l'ENA à l'élève pour qu'il devienne autonome. • Utiliser une variété d'outils numériques et technologiques (outils collaboratifs, questionnaires en ligne, réalité virtuelle, capsules vidéo, audio, sites Web interactifs, applications en ligne et mobiles, médias sociaux, etc.). • Enseigner à l'aide des fonctionnalités de la plateforme ou de l'ENA (partage d'écran, tableau interactif, caméra, microphone, etc.). • Mettre la consigne dans l'ENA pour que l'élève soit capable de poursuivre ses apprentissages. • Communiquer avec les élèves par l'entremise de l'ENA. • Créer un espace collaboratif à l'intérieur de l'ENA.
Pratiques évaluatives	<ul style="list-style-type: none"> • Élaborer des évaluations plus adaptées, des entretiens individuels plutôt que des examens sommatifs. • Faire appel à la différenciation pédagogique dans la planification de l'évaluation. • Prévoir l'obtention de traces issues de plusieurs types d'activités d'évaluation (observations, discussions, productions de l'élève) - triangulation des informations. • Utiliser un portfolio numérique afin de permettre aux enseignants de suivre la progression des apprentissages des élèves. • Offrir des choix à l'élève, même dans l'évaluation, proposer des alternatives aux élèves. • Élaborer une évaluation où l'élève doit produire du contenu selon l'intention pédagogique.

7.2 Distinctions dans les pratiques selon les modalités de la FAD

Les participants sont d'avis qu'il existe des distinctions dans les pratiques concernant les différentes modalités de la FAD. Cette section présente ces distinctions selon que soient envisagées les différentes modalités de la FAD : asynchrone, synchrone, hybride et comodal.

7.2.1 Pratiques en mode asynchrone

En ce qui concerne le suivi des élèves par les enseignants, le tutorat est considéré comme un élément clé du succès en contexte d'enseignement asynchrone. Pour favoriser et développer une relation de soutien avec les élèves, des participants suggèrent un ratio de 80% d'activités asynchrones et de 20% d'activités synchrones.

Des participants soulignent aussi que, dans le cadre de l'enseignement asynchrone, une plus grande autonomie de l'apprenant est requise. Il est donc crucial que le matériel d'apprentissage anticipe les besoins des apprenants et évite toute interprétation erronée. Un plan de travail et un calendrier détaillé, ainsi qu'une assistance tutorale pour les apprenants nécessitant un soutien supplémentaire, seraient également bénéfiques.

Si je regarde, je pense à un ado qui est dans une situation où il n'a pas les habiletés, nécessairement, de s'autogérer, qui a encore une dépendance sur un/e enseignant/ enseignante [sic] pour l'aider dans le processus. On dit que c'est mieux que ce soit asynchrone dans ce contexte-là.

Dans le cadre de l'enseignement asynchrone, il est important de planifier des interactions synchrones pour maintenir le contact humain entre les apprenants et les enseignants, ainsi qu'entre les apprenants eux-mêmes, que ce soit par des rencontres de suivi ou des enseignements. Ainsi, il est recommandé d'éviter une formation 100% asynchrone où le contact est limité ou inexistant.

Les pratiques pédagognumériques identifiées mettent en premier lieu l'accent sur la relation enseignant-élève. Elle propose différentes pratiques telles que :

- le tutorat en ligne en soirée ;
- la planification de microapprentissage et de périodes de travail entre chaque microapprentissage ;
- l'utilisation de la différenciation pour personnaliser l'apprentissage pédagogique et pour tenir compte des difficultés d'apprentissage des élèves ;
- l'interaction élevée avec les élèves en utilisant des dispositifs simples pour favoriser les échanges (clavardage dans l'ENA, courriel, etc.) et l'organisation des rencontres en visioconférence avec les élèves pour maintenir une qualité de relation ;
- l'utilisation des médias sociaux pour améliorer la présence à distance et développer les liens entre les élèves (par exemple, des échanges via les réseaux sociaux) ;

- la mise en place de stratégies pour retenir l'attention cognitive et favoriser l'engagement émotionnel des élèves ;
- l'utilisation de l'approche constructiviste par le travail en équipe par le biais des salles de classe virtuelles ;
- la variété des stratégies utilisées, comme de l'enseignement magistral de courte durée, des interactions, des activités d'apprentissage individuelles et en sous-groupes, etc. pour maintenir l'apprenant engagé et actif dans ses apprentissages ;
- le recours à la modélisation quand l'enseignant montre aux élèves comment appliquer les stratégies avant de les utiliser en mode asynchrone. Cela peut aider à réduire l'anxiété des élèves et à améliorer leur confiance dans leur capacité à appliquer les stratégies efficacement ;
- la classe inversée et la pédagogie inversée.

La classe inversée consiste à inverser les rôles traditionnels de la classe, en demandant aux élèves de se familiariser avec les concepts clés à travers des vidéos et des lectures avant de venir en classe. Une fois en classe, les enseignants peuvent consacrer leur temps à guider les élèves dans des activités d'apprentissage pratiques et interactives, telles que des discussions en groupe, des projets de collaboration et des exercices d'application.

De même, la pédagogie inversée met l'accent sur la personnalisation de l'apprentissage et l'autonomisation des apprenants en leur permettant de travailler à leur propre rythme et en utilisant des ressources en ligne pour soutenir leur apprentissage. Les enseignants adoptent alors un rôle de facilitateur, fournissant des commentaires et des conseils aux apprenants, tout en les aidant à développer des compétences essentielles telles que l'autodiscipline et la résolution de problèmes.

7.2.2 Pratiques en mode synchrone

Il est important de permettre des moments de discussion afin d'entretenir la relation enseignant-élèves et entre les élèves, de prendre le temps d'être à leur écoute, de permettre un temps de discussion au début du cours, ce qui permettrait à l'enseignant de créer un lien relationnel entre l'élève et lui et entre les élèves eux-mêmes.

Je dirais, moi, [que l'important], c'est de prendre le temps de les écouter beaucoup parce que vu qu'on est à distance, bien, tu sais, je prends vraiment le temps de les écouter. Chaque matin, on a un petit moment de discussion. Ensuite, on a des conversations plus personnelles sur Teams. Donc, quand il y a quelque chose, ils peuvent venir se confier à moi. Donc, je dirais que c'est vraiment l'écoute qui est la plus importante. Bien, en tout cas, dans mon cas à moi, avec des jeunes du primaire, l'écoute est très importante. Donc, on prend le temps de discuter avant de débiter nos journées [sic], puis de les écouter.

Une autre pratique en mode synchrone qui serait à favoriser est la suivante : lors des travaux en équipe, il faudrait aussi veiller à équilibrer les groupes, à ne pas mettre toujours les mêmes élèves ensemble, mais plutôt à varier les équipes ; celles-ci peuvent être choisies selon les champs d'intérêt des élèves, leurs goûts et leurs personnalités, ce qui favoriserait la création d'un lien relationnel.

En ce qui concerne l'environnement numérique d'apprentissage, les salles de classe virtuelle sont utilisées pour faire de l'accompagnement individualisé et personnalisé. Enfin, varier les activités d'apprentissage afin de maintenir actif l'élève pour ainsi favoriser l'engagement cognitif, affectif et social serait toujours de mise.

Oui, dans le clavardage, ils ont des conversations de groupe. J'ai des trios, j'ai des groupes de 4, de 2. Donc, ils parlent beaucoup avec ça. Je leur offre souvent l'opportunité de travailler en équipe aussi. Tu sais, je pense que c'est important, même si on a la barrière de l'écran, mais je pense que c'est important là, puis aussi le fait de discuter le matin. Mais souvent, on échange, puis là, [un élève] autre embarque, fait que là, ça crée des liens, et puis, là, ils voient qu'ils ont des centres d'intérêt commun. Ils font des choses en commun, puis tout ça fait que je crois que c'est ça qui permet vraiment ces amitiés-là, c'est les échanges qu'on a au quotidien. On parle de ce qu'on aime, de ce qu'on aime moins, on se fait des petits déjeuners virtuels aussi là. Demain matin, c'est notre déjeuner virtuel [...].

Voici d'autres pratiques à favoriser :

- Créer des interactions constantes entre enseignant et élève et entre les élèves eux-mêmes ;
- Alternier les activités d'apprentissage en sous-groupes dans les salles de classe virtuelle et les activités individuelles. L'enseignant peut observer le déroulement des activités et intervenir au besoin ;
- Utiliser des outils numériques collaboratifs incluant les fonctionnalités de l'ENA pour favoriser la présence à distance, l'interactivité et l'engagement de l'élève dans ses apprentissages. Le choix des outils numériques dépend de l'intention pédagogique de chaque cours. La façon de diffuser l'information dépend aussi des intentions pédagogiques ;

- Vérifier la progression des travaux des élèves en étant proactif dans les rétroactions constantes ;
- Demeurer attentif au non verbal des élèves étant donné le contexte d'enseignement en mode synchrone et intervenir au besoin ;
- Offrir une présence davantage psychologique, demeurer ouvert et à l'écoute sur le plan de la communication verbale et non verbale des élèves ;
- Tenir compte de l'environnement d'apprentissage personnel de l'élève tout en maintenant une certaine routine de travail.

7.2.3 Pratiques en mode hybride

Différentes pratiques ont été soulignées par les participants. Pour les élèves suivant un enseignement à la maison ou pour ceux ayant une blessure, une condition ou une maladie, l'utilisation d'un environnement d'apprentissage personnel s'avère utile.

Une autre pratique mise en place concerne la trousse de matériel constituée par un enseignant de sciences du secondaire et offerte à distance à des élèves et à leur enseignant du deuxième cycle au primaire, et ce, selon certaines thématiques. Des échanges, des manipulations et des évaluations sont ainsi effectués par l'entremise de la trousse.

Alors, ce sont des trousse de matériel, dont la première thématique, c'est le son. Ça fait que là, il y a comme une boîte de matériel avec des microbits, des *sensors* pour évaluer les décibels. Il y a comme un projet d'apprentissage. L'enseignant, lui, est à distance dans son bureau, dans sa classe avec des élèves pour les aider à faire des démonstrations puis tout ça. Mais ceux qui reçoivent l'enseignement, comme je vous dis, ce sont des plus petits, deuxième cycle du primaire, qui écoutent. Puis après, ils se mettent en action parce que nous, on prépare des boîtes de matériel [à] envoyer aux classes qui se sont portées volontaires dans le projet-pilote [...]. Ça fait que là, l'enseignant, lui, écoute en même temps le cours, parce que c'est assez poussé pour des petits de deuxième cycle.

Pour les élèves en sports-études, l'accompagnement à distance, notamment par la préservation du lien communicationnel, se fait par des entrevues sur une base régulière. Ceci constitue à la fois une condition et une pratique essentielle à l'apprentissage : « *c'est hyper important, la relation, je pense, c'est le cœur de la relation* ». Cela permet également une alternative au contact évaluatif lorsque les élèves ne sont pas en déplacement.

Parrainer un élève à distance est également mentionné comme pratique favorisant l'engagement et l'autonomie, notamment par la création d'un espace collaboratif à l'intérieur de l'ENA. L'élève à distance est parrainé par un autre en présence, et, ensemble, ils développent des projets et leur esprit critique sans que cela requière forcément plus de travail de la part de leur enseignant.

Elle était parrainée avec un élève donc ce n'est même plus l'enseignant qui va faire cette démarche un peu technique c'est à chaque fois un élève lorsqu'il y a une consigne à mettre ou une prise de photo ou une synthèse d'un cours c'est un autre élève qui va s'en charger de façon que c'était cet élève à distance puisse avoir le plus d'informations possibles.

7.2.4 Pratiques en mode comodal

Bien qu'on mentionne qu'il est difficile de maintenir simultanément un contact avec les élèves à distance et avec les élèves en présentiel, on soulève l'importance de créer et de maintenir une communication constante avec les élèves à distance en créant des interactions minimalement entre l'enseignant et eux.

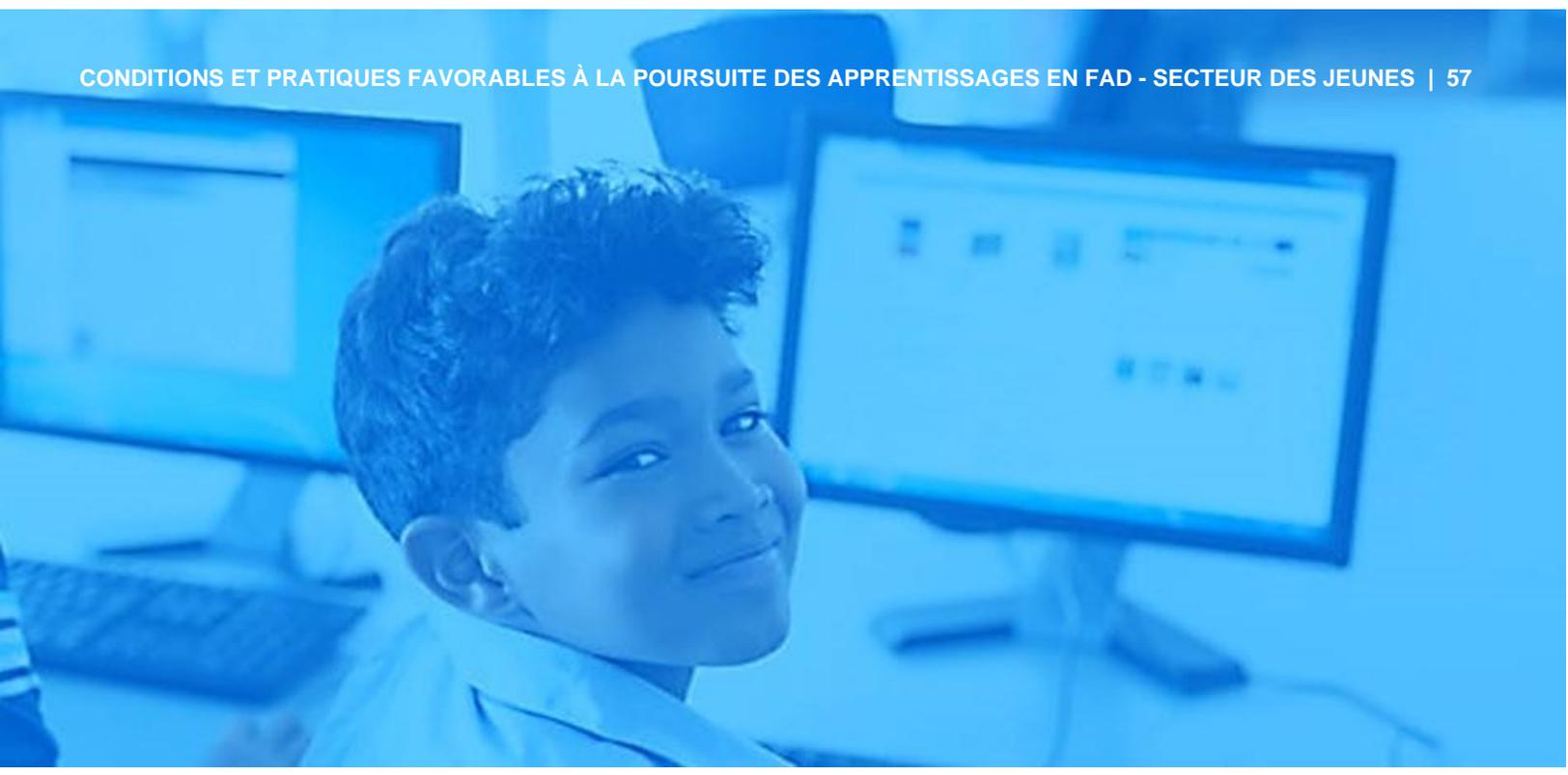
Les participants ont également nommé d'autres pratiques adaptées au contexte de l'enseignement comodal :

- structurer un ENA afin de déposer des travaux dont l'élève sera préalablement informé de son utilisation ;
- utiliser les fonctionnalités de l'ENA afin de communiquer efficacement avec l'élève selon un protocole établi, connu, clair et constant ;
- utiliser un agenda numérique ;
- effectuer des rétroactions constantes et constructives ;
- effectuer un suivi et proposer un accompagnement pédagogique ;
- utiliser un robot conventionnel (tablette) pouvant être géré par un élève qui déplace sa tablette afin de permettre à l'élève à distance de suivre le cours. Il s'en est dégagé une amélioration de la motivation des élèves.

Pour l'an 1 du projet FAD, c'était vraiment l'achat de robots. Il y a eu des robots cubis avec les tablettes et tout ça là. Un cubis-là, c'est vraiment un support à tablette, celui sur roulettes là, mais le cubis aussi peut exister sur roulettes là, mais ça peut exister aussi, mais c'est un choix-là qui n'est pas parfait.

Dans un autre ordre d'idées, dans le projet en musique, l'enseignant a expliqué avoir filmé des élèves en classe en train de réaliser les exercices de musique avec le casque de réalité virtuelle afin que les élèves à la maison, où qu'ils soient, puissent vivre le plus proche possible [sic] une expérience similaire à ce qu'ils auraient vécu en présentiel. Il dit avoir remarqué que les élèves eux-mêmes, lorsqu'ils se voient, réagissent positivement. Des relations positives engendrent elles-mêmes des réactions positives au contenu proposé et ont un impact pédagogique sur la motivation :

quand ils voient les autres [élèves], cette réaction positive- là [...] va jouer beaucoup sur le relationnel et la motivation à refaire [l'activité].



8. MODÈLE TRIANGLE PÉDAGONUMÉRIQUE DE LA FORMATION À DISTANCE (FAD) 2023

Les résultats présentés précédemment ont nourri la réflexion concernant le Triangle pédagogique en FAD (Lafleur, 2021) présenté dans la section 3 du cadre conceptuel. Néanmoins, des éléments manquants nous sont apparus comme une évidence à la suite de l'analyse de la présente recherche. Nous faisons référence, entre autres, à l'environnement qui s'avère essentiel au déploiement de la situation pédagogique en FAD. De fait, nous avons pris en compte la version de 2007 du Triangle pédagogique de Houssaye et de Legendre (1983 ; 2005). Nous proposons donc une version modifiée du Triangle pédagogique en FAD de Lafleur (2021).

La figure 19 ci-dessous illustre le triangle pédagogique de Houssaye (2007).

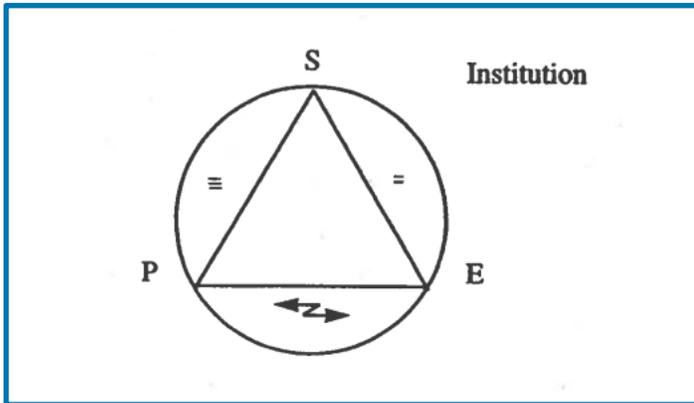


Figure 19 : Modèle du Triangle pédagogique (Houssaye, p.19)

Houssaye explique que le triangle pédagogique, composé de trois éléments, le savoir (S), le professeur (P) et les élèves (E) est contenu dans un cercle symbolisant l'institution. Cependant, les rapports entre cette institution et les processus qui composent le triangle pédagogique varient.

L'élément qu'est l'institution, dans la situation pédagogique, est également considéré dans la proposition de Legendre (1983 ; 2005) : cet élément est nommé « Milieu ». Précisons d'abord que ce dernier définit la situation pédagogique comme un « objet d'études de l'éducation qui consiste en un écosystème social, composé de quatre sous-systèmes interreliés (Sujet, Objet, Agent et Milieu), chacun d'eux nécessitant la participation de personnes, le déroulement d'opérations et la disponibilité de moyens » (Legendre, 2007, 2005, p. 1240).

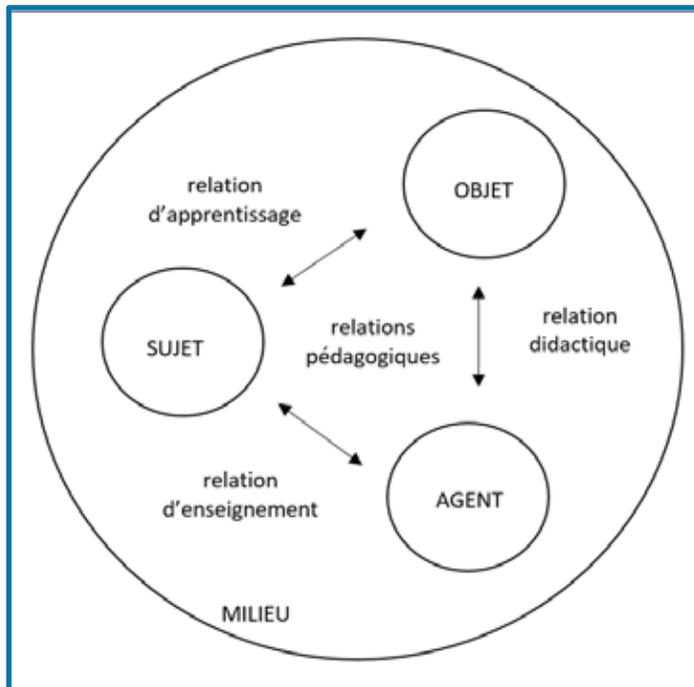


Figure 20 : Modèle de la situation pédagogique (Legendre 1983 ; 2005)

La figure 20 illustre le modèle de la situation pédagogique.

Messier (2014) a décrit les différentes composantes de la situation pédagogique de Legendre (1983) qui indique que la composante environnementale est désignée comme le « Milieu ». Cette composante englobe les ressources humaines et matérielles qui concourent à la réalisation d'un Objet d'apprentissage par le biais d'une interaction entre un Sujet et un Agent. Les ressources disponibles peuvent soutenir les interventions de l'Agent ainsi que les démarches entreprises par le Sujet tout au long de l'action pédagogique. Les ressources humaines désignent toute personne, autre que l'Agent, qui peut contribuer au développement du Sujet, telles que la direction, l'orthopédagogue, les parents et les collègues. Les ressources matérielles sont classées en cinq catégories distinctes : les locaux, l'équipement, le matériel didactique, le temps et les finances. De plus, toute opération facilitant l'apprentissage est également considérée comme une ressource intégrante du milieu, comprenant notamment l'évaluation diagnostique, les observations des Sujets en cours d'apprentissage et l'analyse des résultats d'évaluation.

De fait, en nous inspirant de Houssaye et de Legendre, en plus des résultats de recherche issus de la CAP, nous proposons de modifier le Triangle pédagogique de la FAD tel qu'illustré à la figure ci-dessous.

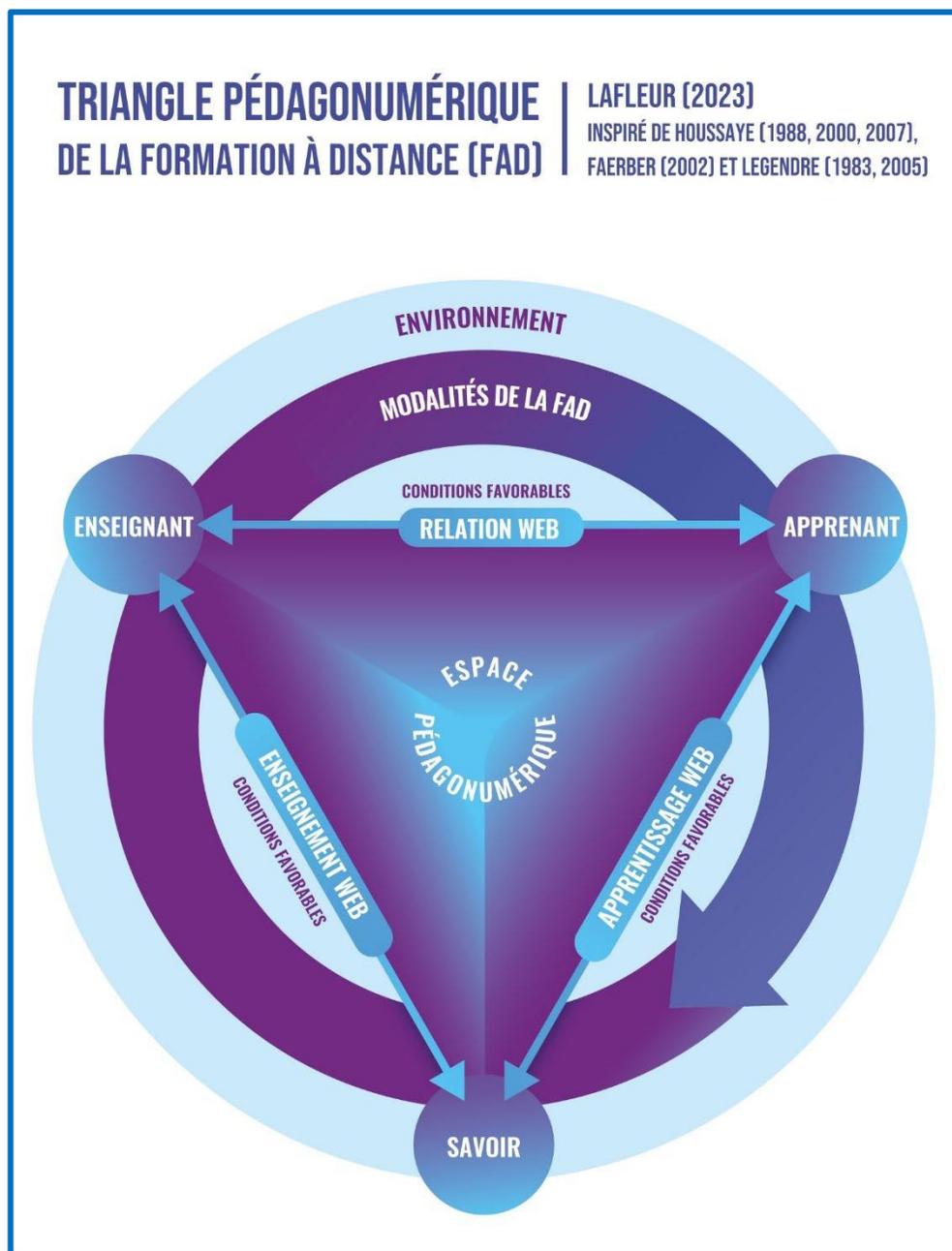


Figure 21 : Nouveau triangle pédagogique de la formation à distance (FAD)

Ainsi donc, cette autre version permet d'inclure un élément qui nous est apparu essentiel lors de l'analyse des propos des participants de la recherche : les « Conditions favorables ». Nous souhaitons illustrer l'idée que ces conditions constituent l'élément sur lequel repose une expérience enseignante et apprenante positive soutenant et favorisant à la fois la Relation, l'Apprentissage et l'Enseignement Web. Comme mentionné précédemment, nous avons identifié cinq catégories de conditions favorables en contexte de FAD pour permettre la poursuite des apprentissages : les conditions de nature organisationnelle, pédagogique, relationnelle, technologique-numérique et évaluative. Ces cinq catégories sont en interaction et constituent ensemble la mise en place des différentes conditions favorables permettant la poursuite optimale des apprentissages des élèves en contexte de FAD. Ces conditions favorables seront modulées en fonction de la modalité de la FAD.

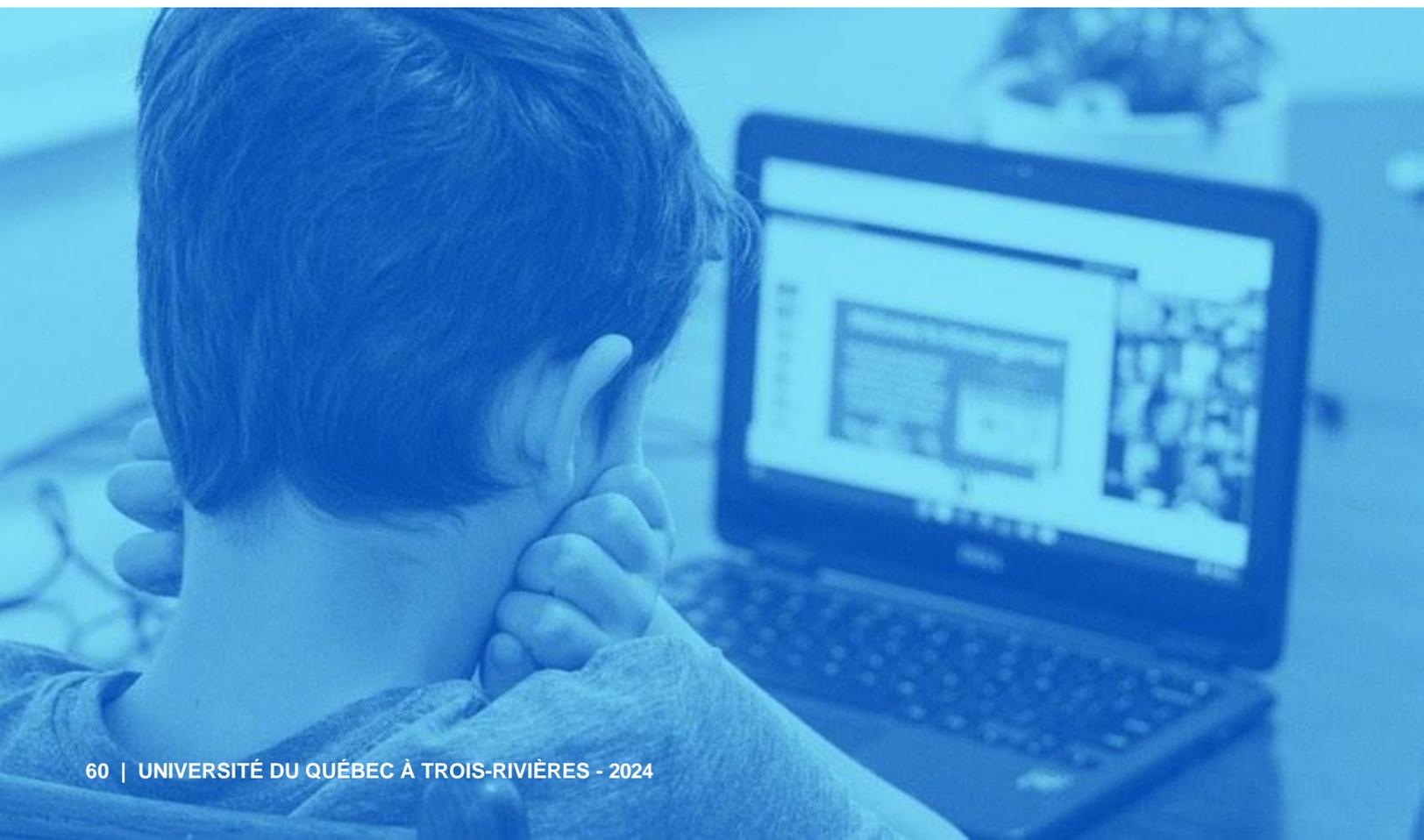
De plus, nous avons ajouté un cercle qui englobe l'ensemble des éléments de la situation pédagogique qui constitue l'élément « Environnement ». Cet élément fait référence :

- à l'environnement scolaire où l'établissement et tous ses acteurs impliqués dans l'espace pédagogique, tels que les membres de la direction, du CSS/CS, du conseil d'administration, le personnel du soutien pédagogique et psychosocial (éducation spécialisée, orthopédagogie, psychoéducation, orthophonie, etc.), et le personnel technique et informatique ;

- aux ressources technologiques et numériques accessibles autant pour l'enseignant, l'apprenant et tous les acteurs impliqués nommés précédemment ;
- à la collaboration avec l'environnement familial de l'apprenant qui s'avère primordiale pour soutenir et poursuivre les apprentissages en contexte de FAD.

Pour terminer, bien que dans la première version du Triangle pédagogique de la FAD (Lafleur, 2021), il est expliqué que les éléments Enseignant, Apprenant et Savoir sont en interaction, donc interreliés, par le biais de la Relation Web, de l'Enseignement Web et de l'Apprentissage Web, nous avons ajouté des flèches bidirectionnelles afin d'illustrer clairement la modification de notre vision.

Cette version améliorée du Triangle pédagogique de la FAD (2023) nous amène à la conclusion de cette recherche-action pour sa première année d'expérimentation. Elle reposera principalement sur l'importance d'offrir un espace pédagogique qui favorise la poursuite des apprentissages de l'élève par la mise en place de conditions favorables adaptées à la Relation Web, à l'Apprentissage Web et à l'Enseignement Web, mais également adapté à la modalité de la FAD ainsi que supporté par l'environnement.



CONCLUSION

Globalement, les résultats de la recherche permettent d'avancer que la FAD pourrait répondre aux besoins variés des élèves dans diverses situations soit, plus spécifiquement, ceux ayant des besoins particuliers, tels que des troubles d'apprentissage ou des troubles de santé mentale ; ceux étant absents en raison de la pratique d'un sport de compétition dans le cadre d'un programme de sports-études ; ou encore ceux temporairement retirés de l'école pour des raisons ponctuelles.

Bien sûr, le nombre réduit de participants de la recherche ne permet pas de prétendre à une quelconque représentativité, mais les participants, des personnes connaissantes du milieu comme les élèves, avancent que, grâce à la FAD, ils pourraient continuer leur scolarisation à leur rythme sans accumuler de retard dans leur cheminement scolaire.

Toujours aux dires des participants, pour soutenir les apprentissages en FAD, la mise en place de plusieurs conditions et pratiques présentées dans cette recherche est requise. Toutefois, cette mise en place ne peut se réaliser sans la collaboration de plusieurs acteurs : les membres de la direction, le milieu familial, l'enseignant, l'élève, les conseillers, le soutien technique, le personnel de soutien pédagogique et psychosocial (orthopédagogique, orthophonie, éducation spécialisée, psychoéducation, ergothérapie, etc.), mais également tous les autres professionnels jugés pertinents afin de faciliter les apprentissages de l'élève en fonction du mode de FAD choisi. Un tel constat de la recherche tend à reconfirmer ce que la littérature précise, à savoir que la FAD mobilise le personnel de différentes spécialisations dans la production de contenus et de méthodes pédagogiques appropriés.

Barbour, Labonté et Mongrain (2022) ont publié le *Rapport sur la situation nationale du e-learning en M-12 au Canada*. Ce rapport s'attache plus précisément à décrire les changements survenus en matière de gouvernance et d'activités d'apprentissage en ligne au cours de l'année 2021-2022, et ce, de la maternelle à la 12^e année dans l'ensemble des provinces. Selon ce rapport, l'Ontario se distingue particulièrement, car il s'agit de la seule juridiction comportant une exigence d'apprentissage en ligne pour l'obtention du diplôme d'études secondaires. En effet, les élèves ontariens du secondaire ont maintenant à compléter deux crédits en ligne pour obtenir leur diplôme. Du côté de Terre-Neuve-et-Labrador, le district scolaire anglais gère deux programmes d'apprentissage à distance de la maternelle à la 12^e année. Il est possible pour les éducateurs et les enseignants de cette province d'utiliser du matériel didactique asynchrone pour les élèves auxquels ils enseignent. D'autres initiatives sont en vigueur dans l'ensemble du Canada. Ces informations nous amènent à affirmer que les résultats de la recherche actuelle tendent à confirmer que le Québec accuse un retard par rapport aux autres provinces canadiennes, notamment l'Ontario et Terre-Neuve-et-Labrador étant donné sa présen-

ce extrêmement réduite au secteur des jeunes, et son offre, plus que modeste. Néanmoins, certains constats tirés de l'analyse ont révélé que la FAD peut réellement répondre aux besoins d'un certain type d'élève laquelle est porteuse d'avenir au Québec. En ce sens, les résultats issus de cette recherche indiquent qu'il est nécessaire de mettre en place des conditions spécifiques pour favoriser la Relation Web, l'Enseignement Web et l'Apprentissage Web. Ainsi, des résultats émanant de cette recherche soulignent l'importance de renouveler l'enseignement-apprentissage Web offert afin de :

- faire correspondre le profil de l'enseignant et le profil de l'apprenant à la modalité de FAD retenue ;
- faire preuve de flexibilité en ce qui concerne les différentes options d'apprentissage offertes aux élèves ainsi que les approches pédagogiques, telle que la différenciation pédagogique adaptée en ce sens (Enseignement Web) ;
- accompagner les élèves dans le but de développer leur sentiment d'appartenance ; ce qui ultérieurement favorisera le sentiment de présence à distance et l'engagement des élèves (Relation et Enseignement Web) ;
- offrir le soutien nécessaire aux enseignants pour les former et les accompagner dans la réalisation d'une planification pédagogique rigoureuse (Enseignement Web) et dans l'appropriation et l'utilisation d'outils technologiques et numériques (Apprentissage Web) ;
- utiliser du matériel pédagogique autoportant dans le but de favoriser l'apprentissage des élèves (Apprentissage Web) ;
- adapter l'évaluation en contexte de FAD (Enseignement Web).

En outre, les réponses des participants de la recherche montrent que certaines pratiques déclarées pour favoriser la Relation Web, l'Enseignement Web et l'Apprentissage Web permettaient de mieux soutenir l'apprentissage des élèves en FAD. Les principales pratiques ayant émergé de cette recherche insistent sur l'importance, pour l'enseignant, de :

- prévoir, dans sa planification, des moments d'échange informel avec les élèves en se servant notamment des salles virtuelles (Relation Web) ;
- miser sur l'intérêt des élèves et leur offrir des choix dans les activités à réaliser en classe et dans les travaux à remettre (Relation Web) ;
- encourager l'entraide entre les pairs (Relation Web) ;
- offrir à l'élève une planification du travail à réaliser ainsi qu'un échéancier permettant de développer son autonomie ;

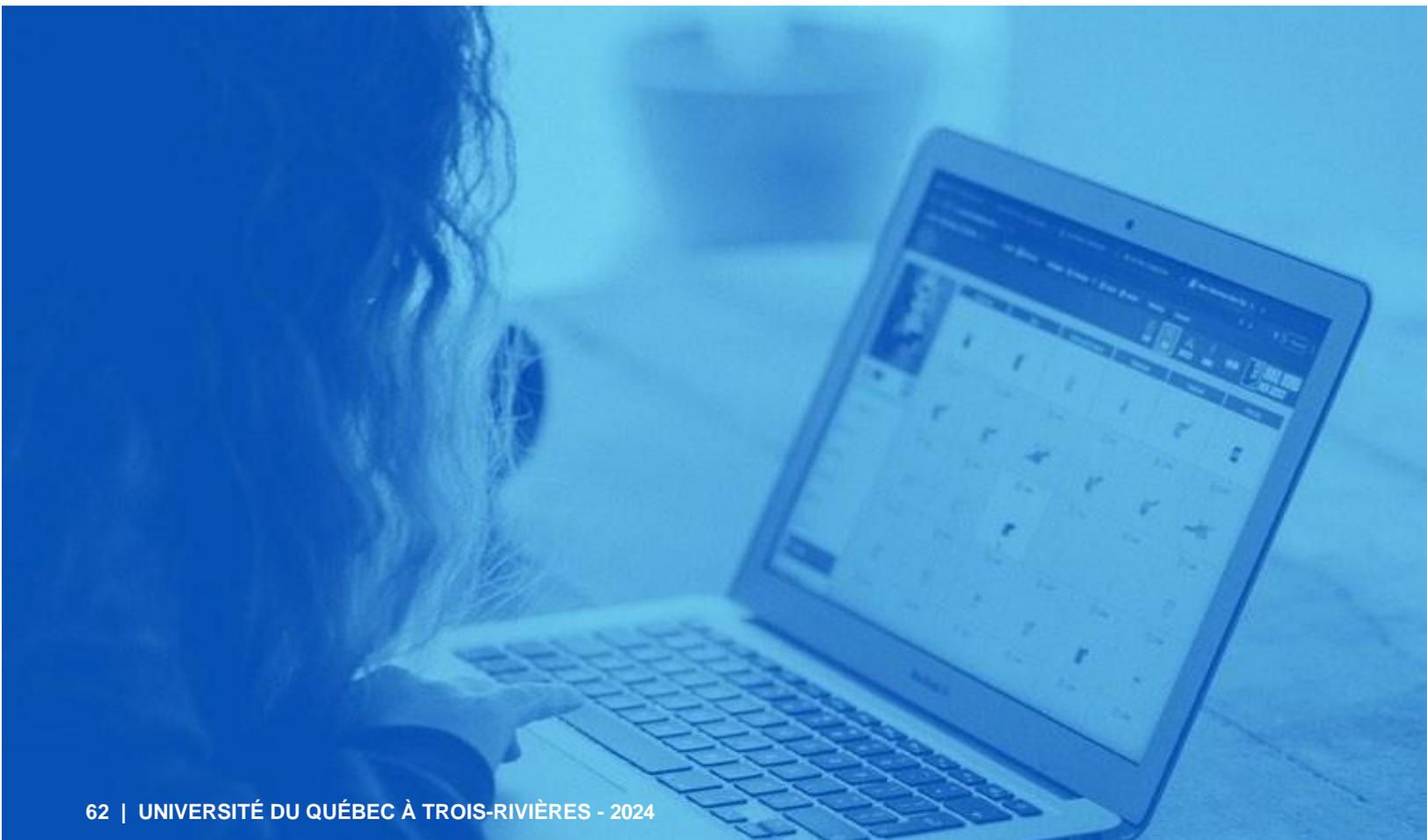
- structurer l'environnement numérique d'apprentissage afin de favoriser et de faciliter le repérage des élèves dans les différentes activités d'apprentissage à réaliser ;
- offrir des évaluations adaptées en contexte de FAD et des choix à l'élève, même dans la réalisation des évaluations.
- maintenir les rencontres post communautés d'apprentissage professionnelles à raison de deux fois par semestre de façon à permettre de structurer des moments de partage et de réflexion en groupe, à raison d'une heure par CAP, 5 à 6 fois par année. De plus, la thématization des rencontres permet de « se poser les questions et de discuter en profondeur » des différentes thématiques retenues.

Au regard de ce qui précède, il apparaît qu'une forme certaine d'expertise et de savoir-faire se dégage des propos et des RÉCITS des participants de la recherche. Chose certaine, les acteurs du secteur des jeunes ayant participé à la recherche ont vécu, avec la FAD, une expérience des plus enrichissantes. Et si nous pouvons déjà voir que leur enthousiasme pour la FAD et son potentiel est teinté d'une certaine familiarité avec le numérique ayant facilité leurs explorations, ils n'en restent pas moins lucides non seulement quant aux efforts que nécessite la FAD, mais aussi quant aux défis que son déploiement peut représenter.

Ils ont ainsi mis de l'avant des éléments clés, à commencer par le fait que la FAD fait ressortir l'importance de la Relation Web, et plus largement de la synergie animant les membres d'une équipe de travail œuvrant solidairement à un projet éducatif. Une vision élargie du travail derrière ce projet, mais aussi de ces acteurs, redynamise ainsi la mission de l'enseignement-apprentissage à entrevoir, plus que jamais, comme un projet à long terme mobilisant des ressources et des gens dans des efforts soigneusement orchestrés. C'est de cette façon que, pas à pas, enseignants, élèves, conseillers, spécialistes, direction d'établissement développeront collectivement la FAD pour faire avancer la province.

Pour leur part, les participants espèrent que cette recherche influencera la rédaction du projet de loi 23* qui porte sur la réforme de la gouvernance scolaire afin de connaître les circonstances qui pourraient permettre de faciliter l'implantation de la formation à distance au secteur des jeunes. Dans cette optique, il est intéressant de constater que les participants de la CAP-A ne se sont pas directement arrêtés au projet de loi 23, mais que les participants de la CAP-B ont davantage associé leurs propres réflexions à ce projet de loi dans la mesure où celui-ci était davantage publicisé. [*Dans l'intervalle de la diffusion et de la rédaction du présent rapport, le projet de loi a été adopté. Se référer à l'article 449 de la Loi sur l'instruction publique (LIP) pour en connaître davantage.]

Les CAP-A et B de cette recherche-action ont permis de valider et de consolider les connaissances sur l'apport de la FAD au secteur des jeunes au Québec. Cette recherche a permis de faire un pas de plus dans l'avancée des connaissances sur la FAD au Québec.



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Astier, P. (2017). Fonction tutorale, dans Interactions tutorales et apprentissage en milieu de travail (Vol.2), Recherche et formation, *Open Edition Journal*. p.101-112. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2763>
- Audet, L. (2009), Mémoire sur le développement des compétences en formation à distance: Points de vue des enseignants, tuteurs et apprenants, document préparé pour le Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada, mars 2019.
- Basco, L. (2012). La démarche clinique dans l'accompagnement en formation : vigilance et persévérance ? Spécificités 2012/1(N° 5), pages 241 à 256 Éditions Champ social ISSN 2256-7186 ISBN 9782918555124 DOI10.3917/spec.005.0241
- Bates, T. (2021, 15 juin). Special pandemic issue of the Journal Online Learning Part 3: How some instructors changed their teaching when they went online during Covid-19. *Online Learning and Distance education Resources*. <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. (2019). *Hybrid-Flexible Course Design: Implementing student-directed hybrid classes*, edtechbooks.org. https://edtechbooks.org/pdfs/print/hyflex_hyflex.pdf
- Bellenger, L. et Pigaillet, P. (1996). Dictionnaire de la formation et du développement personnel. ESF éditeur, 335p.
- Berrouk, S. et Jaillet, A. (2007). *Effets des représentations des tuteurs sur leurs pratiques et la professionnalisation de leur fonction*. In Journées Scientifiques RESATICE 2007.
- Berrouk, S. et Jaillet, A. (2010). *Discours et impacts de tuteurs en formation à distance*. (PDF) [Discours et impact de tuteurs en formation à distance \(researchgate.net\)](https://www.researchgate.net/publication/312211112)
- Berrouk, S. et Jaillet, A. (2017). Les représentations des tuteurs en FAD à l'égard de leurs pratiques et de leurs fonctions tutorales. *Distances et médiations des savoirs*, 17, p.1- 29. <https://doi.org/10.4000/dms.1795>
- Bosdeveix, R., Crepin-Obert, P., Fortin, C., Leininger-Frézal, C., Regad, L. et Turpin, S. (2018). Étude des pratiques enseignantes déclarées concernant le programme de sciences citoyennes Vigie-Nature École. *Recherches en didactique des sciences et des technologies*, 18, p.102-136. <https://doi.org/10.4000/rdst.2041>
- Charrier, B. et Lerner-Sei, S. (2011). Rapport au temps et formation à distance Un point de vue clinique, Dans *Distances et savoirs* 2011/3 (Vol. 9), pages 419 à 443 Éditions Lavoisier ISSN 1765-0887 ISBN 9782746237957.
- Chen Y. (2019). La formation à distance comme lieu privilégié pour l'apprentissage régulé. *EDUCATION 4.1! Distances, médiations des savoirs et des formations*, Jan 2019, Poitiers, France. Hal-02461919
- Collard-Fortin, U., et Gauthier, D. (2014). La communauté d'apprentissage professionnelle: outil l'appropriation des principes de l'éducation relative à l'environnement (ERE) et au développement durable (EDD) auprès d'enseignants du secondaire. *Revue internationale du CRIRES : innover dans la tradition de Vygotsky*, 2(1), 7-24. <https://doi.org/10.51657/ric.v2i1.41023>
- Coulon, Arnaud; Haeuw, Frédéric. (2003). L'évolution des compétences du / des formateurs dans les dispositifs de formation ouverte et à distance. Rapport national (France) Étude de deux dispositifs français : le réseau des Ateliers de Pédagogie Personnalisée et le réseau Miri@d. Étude Cedefop. 166 pages. http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Projects_Networks/TTnet/Rapport_nat_FR_final.pdf.
- Davies, A., Herbst, S. et Augusta, B. (2020) Plaidoyer pour une triangulation des preuves d'apprentissage des élèves. *Association Française des Acteurs de l'Éducation | « Administration & Éducation »* 1(165), p.241-247. [Plaidoyer pour une triangulation des preuves d'apprentissage des élèves \[1\] | Cairn.info](https://www.cairn.info/revue-administration-et-education/2020-1-241-247.htm)
- 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.
- Falzon P, Mollo V. Pour une ergonomie constructive : les conditions d'un travail capacitant. *Laboreal*. 2009;5(1):61-9.
- Falzon P. Ergonomie constructive [Internet]. Presses Universitaires de France; 2013 [cité 2 avr 2019]. Disponible sur: <http://www.cairn.info/ergonomie-constructive--9782130607489.htm>
- Fontaine, S., Savoie-Zajc, L. et Cadieux, A. (2013). L'impact des CAP sur le développement de la compétence des enseignants en évaluation des apprentissages. *Éducation et francophonie*, 41(2), 10-34. <https://doi.org/10.7202/1021025ar>
- Glikman, V. (2002). Des cours par correspondance au « e-learning » : panorama des formations ouvertes et à distance. Paris : Presses Universitaires de France.
- Gravelle, F. (2020). *Gestion de l'implantation de classes numériques dans les établissements d'enseignement primaires et secondaires au Québec : pratiques, stratégies et modèles pouvant faciliter la tâche des directions* (tome 1). Rapport de recherche préparé pour le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec.

- Guay, M.H., et Prud'homme, L. (2018). La recherche-action. Dans Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (dir), *La recherche en éducation* (4^e éd., p. 235-267). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., et Bond, A. (27 mars, 2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*, 3. La différence entre l'enseignement à distance d'urgence et l'apprentissage en ligne <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Houssaye, J. (1988). *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire I : Le triangle pédagogique*. Berne: Peter Lang.
- Houssaye, J. (2000). *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire* (3^e éd.). Berne: Peter Lang.
- Houssaye, J. (2007). *Pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*. (2005). (6^e éd.). Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.
- Jézégou, A. (2020). La présence à distance en e-formation, entretien avec Annie Jézégou. *Médiations et Médiatisations, Revue internationale sur le numérique en éducation et communication*, p. 60.
- Lafleur, F. (2022, soumis). *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. Gouvernement du Québec (MEQ) – Phase II.
- Lafleur, F. (2022, 31 mars). *Les pratiques émergentes à privilégier en contexte d'enseignement comodal au secteur des jeunes*. Rapport de recherche-action-formation préparé pour le ministre de l'Éducation du Québec. Gouvernement du Québec (MEQ) - Phase II.
- Lebrun, M. (2021). *Vers une pédagogie post-confinement ?* Colloque Ludovia #PF. Université de Polynésie française.
- Lefrançois, R. (1991). *Dictionnaire de la recherche scientifique*, Les Éditions Némésis, 220 pages.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e édition, 1554 pages). Guérin.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e édition). Guérin.
- Malczyk, B.R., (2019). Introducing Social Work to HyFlex Blended Learning: A Student-Centered Approach. *Journal of Teaching in Social Work*. 39(4-5), 414-428.
- Messier, G. (2014). Proposition d'un réseau conceptuel initial qui précise et illustre la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme méthode en pédagogie. (Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal). <https://archipel.uqam.ca/6822/1/D2770.pdf>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2018). *Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur*, Québec : Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/dossiers-thematiques/plan-daction-numerique/plan-daction-numerique/>
- Ministère de l'Éducation du Québec (2022). *Typologie des modes de formation*. Campus numérique. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/PAN_Feuillet_typologie_FAD.pdf
- Nagels, M., Tali, F. et Abel, M-H. (Juin, 2019). *Les plateformes de formation à distance, des environnements capacitants ?*. 9^{ème} Conférence sur les Environnements Informatiques pour l'Apprentis-sage Humain (EIAH 2019), Paris, France. hal-02151704.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. France : Armand Colin.
- Papi, Cathia; Brassard, Caroline; Plante, Patrick; Savard, Isabelle; Angulo Mendoza, Gustavo Adolfo et Gérin-Lajoie, Serge (2021). Créer dans l'urgence une formation à distance de qualité pour former... à la formation à distance : tout un défi!. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 18 (1), 233-240. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2021-v18n1-20>
- Prud'homme, L., Dolbec, A. et Guay, M.H. (2011). Le sens construit autour de la différenciation pédagogique dans le cadre d'une recherche-action-formation, *Éducation et francophonie*, 39(2), 165-188. <https://doi.org/10.7202/1007733ar>

ANNEXE A

Recherche-Action - Projet Innovation en formation à distance (FAD)



Recherche-action - Projet Innovation en formation à distance (FAD)

Calendrier 2022-2023

COMMUNAUTÉ D'APPRENTISSAGE PROFESSIONNELLE (CAP)

MOIS	JOUR	HEURE
Octobre	Jeudi 27	10h30 à 12h
Novembre	Jeudi 19 24	10h30 à 12h
Décembre	Jeudi 8	10h30 à 12h
Février	Jeudi 2 16	10h30 à 12h
Mars	Jeudi 16 30	10h30 à 12h
Avril Présentation des résultats préliminaires - discussion	Jeudi 27	10h30 à 12h

ANNEXE B



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche : Projet pilote en formation à distance (FAD) – volet Innovation

Mené par : France Lafleur, 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 vise à identifier les conditions favorables de la formation à distance (FAD) pour répondre adéquatement aux besoins des élèves, selon différentes modalités, afin de rendre la poursuite des apprentissages accessible dans le cadre du projet pilote – volet innovation du ministère de l'Éducation.

Le Ministère octroie ce mandat de recherche à l'UQTR, il sera réalisé auprès du personnel scolaire par la création de communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) impliquant des chercheurs. Il vise également à préciser dans quelle mesure la formation à distance (FAD) permet de mieux répondre aux besoins spécifiques de certains élèves et de dégager des modalités qui permettent de soutenir la poursuite des apprentissages dans le cadre du projet pilote en FAD – volet innovation. De plus, le MEQ désire colliger des données probantes et des connaissances issues de la recherche.

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 préciser dans quelle mesure la formation à distance (FAD) permet de mieux répondre aux besoins spécifiques de certains élèves. Pour ce faire, il retient les services de l'UQTR et en particulier du Département des sciences de l'éducation pour soutenir le personnel du secteur des jeunes de la province de Québec. Le projet sera dirigé par la professeure France Lafleur.

L'objectif général de cette recherche consiste à identifier les conditions favorables de la formation à distance (FAD) pour répondre adéquatement aux besoins des élèves, selon différentes modalités, afin de rendre accessible la poursuite des apprentissages dans le cadre du projet pilote – volet innovation du ministère de l'Éducation.

En vue de l'atteindre, deux objectifs spécifiques sont visés : 1) Identifier les conditions à mettre en place pour permettre la poursuite des apprentissages en FAD pour chaque regroupement identifié; 2) Identifier les pratiques déclarées qui soutiennent le mieux l'apprentissage des élèves en FAD selon les catégorisations identifiées.

Concrètement, la question de recherche qui guidera l'ensemble du projet s'énonce comme suit : quelles sont les conditions favorables de la formation à distance (FAD) pour répondre adéquatement aux besoins des élèves, selon différentes modalités, afin de rendre accessible la poursuite des apprentissages ?

Cette étude se déroule du 7 mars 2022 pour se terminer le 2 août 2024 auprès du personnel scolaire du Québec qui participe aux différents projets pilotes de la formation à distance (FAD) – volet Innovation.

Critères d'éligibilité

Pour participer à cette étude, vous êtes impliqués dans un projet Innovation en FAD qui est accepté par l'équipe « projet FAD » du ministère de l'Éducation.

Nature et durée de votre participation

Votre participation à ce projet de recherche consiste en :

- participer de façon assidue aux 8 séances de communautés d'apprentissage professionnelles, les jeudis de 10h30 à 12h par webconférence Zoom selon le calendrier de 2022-2023 : 27 octobre, 10 et 24 novembre, 8 décembre, 2 et 16 février, 16 et 30 mars ;
- accepter l'enregistrement des séances Zoom ;
- participer à des entretiens individuels sur une base volontaire ;
- participer volontairement à un entretien collectif pour discuter des résultats préliminaires de recherche, le jeudi 27 avril 2023 de 10h30 à 12h.

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 webconférence, 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. La chercheuse 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 13,5 heures d'octobre 2022 à avril 2023, puis deux entretiens (en aval et en amont du projet de recherche) sur une base volontaire d'une durée de 30 à 45 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 : 1855 EN LIGNE (365-4463)

Avantages ou bénéfiques

En plus de représenter une source de valorisation importante, la participation au projet pilote constituera pour les participants à la recherche un temps de réflexion, à la fois individuelle et collective (CAP, séances en webconférence, entretiens, journal de bord, etc.), permettant de rendre plus explicites leurs conditions et leurs pratiques dans la réalisation de leur projet innovation en FAD. Grâce à la création d'une CAP qui agira comme un canal de communication, le projet permettra aux participants à la recherche recrutés de créer des liens avec d'autres collègues de la province du réseau de l'éducation, d'établir un réseau professionnel, en plus de leur donner l'opportunité de partager leurs pratiques, leurs réflexions et de coconstruire de nouvelles connaissances au regard de l'amélioration des pratiques professionnelles, plus particulièrement sur le plan des conditions et des pratiques en contexte de la FAD.

Enfin, les résultats de cette recherche auront contribué à identifier les conditions à mettre en place pour permettre la poursuite des apprentissages ainsi que les pratiques déclarées qui soutiennent le mieux l'apprentissage des élèves en FAD. Bref, la recherche-action permettra, au sein du projet pilote Innovation amorcé par le MEQ, un transfert de connaissances et un partage d'expériences favorisant l'identification des conditions favorables de la formation à distance (FAD) pour répondre adéquatement aux besoins des élèves, selon différentes modalités, afin de rendre accessible la poursuite des apprentissages.

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 participants à la recherche 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 sont 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 identifier les conditions favorables de la formation à distance (FAD) pour répondre adéquatement aux besoins des élèves, selon différentes modalités, afin de rendre accessible la poursuite des apprentissages dans le cadre du projet pilote - volet innovation. 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, sauf indication contraire (voir infra, « Recherches ultérieures »).

Conditions d'admissibilité à l'étude

Il est attendu que les participants à la recherche font partie du personnel scolaire impliqué dans un projet pilote Innovation. 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.

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

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.

Remerciements

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

CONSETEMENT DU PARTICIPANT

- Je consens à être enregistré(e) lors des communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) et lors d'entretiens, s'il y a lieu.
- Je m'engage à respecter la confidentialité des membres de la direction, des enseignants, des conseillers (pédagogiques, technopédagogiques, pédagonumériques) et autres professionnels (orthopédagogue, orthophoniste, psychoéducateur, etc.) participant à la recherche suivant les séances collectives par webconférence Zoom.
- J'accepte donc librement de participer à ce projet de recherche.

PARTICIPANT	
Nom en lettres détachées :	
Signature :	
Date :	

ANNEXE C

LETTRE DU COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES



Le 12 mai 2022

Madame France Lafleur
Professeure
Département des sciences de l'éducation

Madame,

Votre courriel ainsi que l'entente de services no 350048616 entre le ministère de l'Éducation et l'Université du Québec à Trois-Rivières pour la réalisation du projet pilote en formation à distance ont bien été reçues par le secrétariat de l'éthique de la recherche en date du 25 avril 2022. Pour faire suite à la lecture de cette entente, je vous informe qu'un certificat d'éthique n'est pas requis pour le projet proposé.

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, s'ils servent à des fins d'évaluation, de gestion ou d'amélioration, ne relèvent pas de la compétence des Comités d'éthique de la recherche (au sens de l'[Énoncé politique des trois conseils - EPTC2](#) sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains, article 2.5).

Si vous avez besoin de renseignements supplémentaires, je vous invite à communiquer avec le secrétariat de l'éthique en recherche (819-376-5011 poste 2139 ou cereh@uqtr.ca).

Veuillez agréer, Madame, mes salutations distinguées.

LA SECRÉTAIRE DU COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE

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

ANNEXE D

PROTOCOLE POUR L'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ INDIVIDUEL PRÉ-PROCESSUS

Titre du projet de recherche : Projet pilote en formation à distance (FAD) – volet Innovation

Mené par : France Lafleur, 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 :

Identifier les conditions favorables de la formation à distance (FAD) pour répondre adéquatement aux besoins des élèves, selon différentes modalités, afin de rendre accessible la poursuite des apprentissages dans le cadre du projet pilote – volet innovation du ministère de l'Éducation.

Objectif spécifique 1

Identifier les conditions à mettre en place pour permettre la poursuite des apprentissages en FAD pour chaque regroupement identifié.

Objectif spécifique 2

Identifier les pratiques déclarées qui soutiennent le mieux l'apprentissage des élèves en FAD selon les catégorisations identifiées.

Contextualisation du projet d'innovation du participant

A- Quel poste occupez-vous ?

B- Quelle modalité de la FAD utilisez-vous ?

Explication du triangle pédagonumérique en FAD (voir annexe E)

Considérant la modalité de la FAD et l'espace pédagog numérique utilisés dans votre projet Innovation, en tant que direction, enseignant, conseiller pédagogique ou professionnel :

Question 1

- a) Quelles conditions mettez-vous en place pour favoriser la relation enseignant-élève ?
- b) Quelles pratiques mettez-vous en place pour favoriser la relation enseignant-élève ?

Question 2

- a) Quelles conditions mettez-vous en place pour permettre la poursuite des apprentissages ?
- b) Quelles pratiques mettez-vous en place pour soutenir le mieux l'apprentissage des élèves ?

Question3

- a) Quelles conditions mettez-vous en place pour favoriser l'enseignement ?
- b) Quelles pratiques mettez-vous en place pour soutenir le mieux l'enseignement aux élèves ?

Question 4

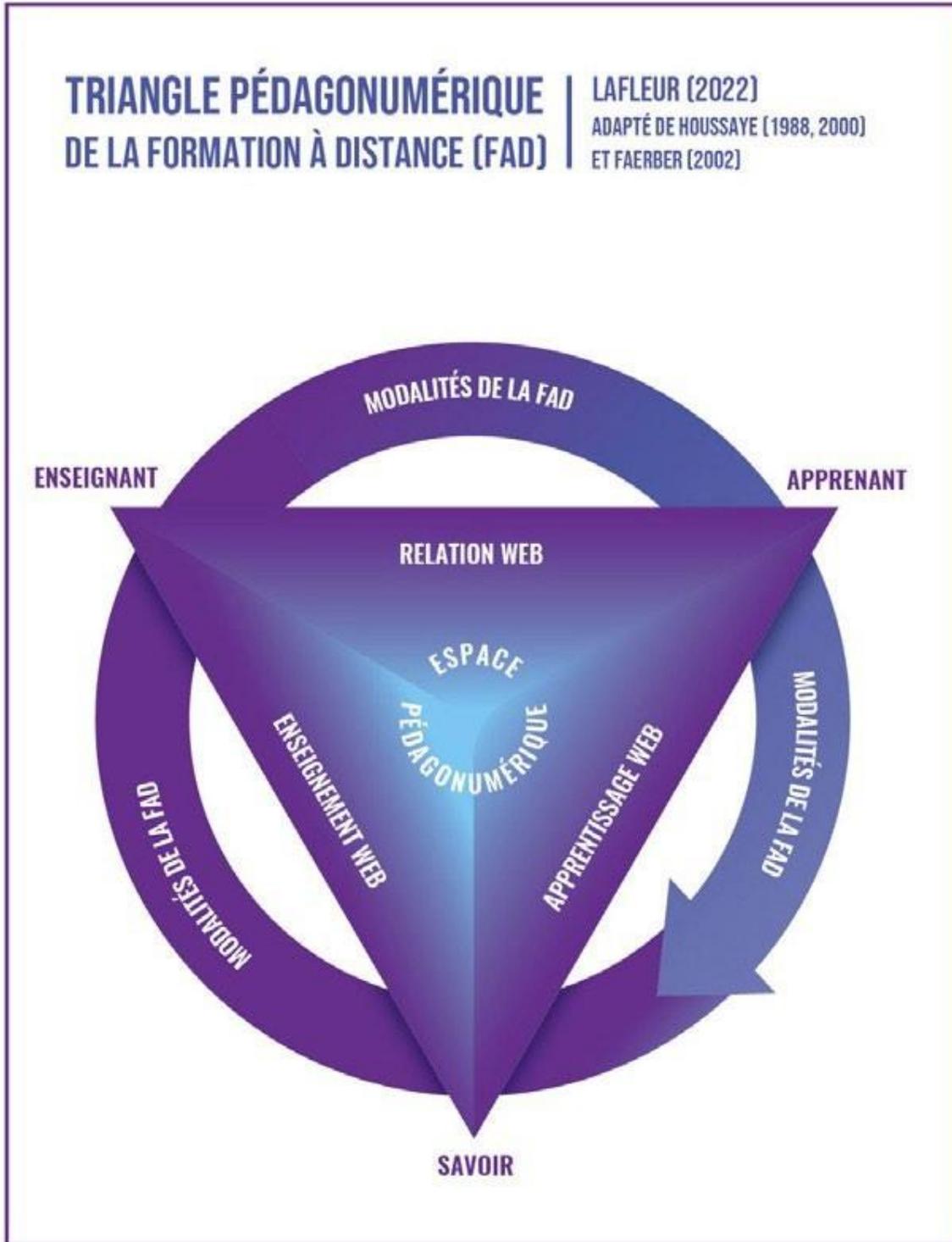
- a) Quelles conditions votre établissement scolaire a-t-il déjà mises en place pour permettre la poursuite des apprentissages de l'élève en FAD ?
- b) Quelles pratiques votre établissement scolaire a-t-il déjà mises en place pour mieux soutenir l'apprentissage des élèves en FAD ?

Question 5

- a) Quelles conditions votre établissement scolaire pourrait-il s'engager à mettre en place pour permettre la poursuite des apprentissages des élèves en FAD ?
- b) Quelles pratiques votre établissement scolaire pourrait-il s'engager à mettre en place pour mieux soutenir l'apprentissage des élèves en FAD ?

ANNEXE E

TRIANGLE PÉDAGONUMÉRIQUE DE LA FORMATION À DISTANCE



ANNEXE F

DESCRIPTION DES NŒUDS INNOVATION CAP

- Objectif spécifique** : Identifier les conditions à mettre en place pour permettre la poursuite des apprentissages en FAD pour chaque regroupement identifié.
- Objectif spécifique** : Identifier les pratiques déclarées qui soutiennent le mieux l'apprentissage des élèves en FAD selon les catégorisations identifiées.

Noeuds	Sous-noeuds	Sous-sous-noeuds	Pistes de codage	
Modalités de la FAD	Synchrone			
	Asynchrone			
	Hybride			
	Comodal			
Relation Web	Conditions	Lien relationnel d'établi	Avant l'arrivée en FAD	
	Pratiques	Présence		Présence synchrone/asynchrone, de l'enseignant, enseignant-apprenant, apprenant-apprenant
		Lien relationnel avec l'élève		
		Interaction		
		Réseau social		
		Sentiment d'appartenance		
		Environnement numérique d'apprentissage		Fonctionnalités
		Relation individualisée		
		Rétroaction		
		Gestion de groupe-classe		
Apprentissage Web	Conditions	Autonomie de l'élève		
	Pratiques	Disponibilité du matériel		Tant en mode synchrone que asynchrone
		Engagement de l'élève		Participation de l'élève; assiduité, remise des travaux complétés
		Autonomie de l'élève		

Enseignement Web	Pratiques	Stratégies pédagonumériques	
		Rétroaction	
		Planification	
		Évaluation	
		Gestion groupe-classe	
		Outils numériques	Ex. Kahoot, Padlet, etc.
		Outils technologiques	Ex. Tablette, cellulaire, ordinateur, etc.
	Conditions	Différenciation pédagogique/ flexibilité	
		Connaissances/expériences antérieures	Connaissance / expérience de l'enseignement avant de transiter vers la FAD
		Sentiment d'efficacité personnel	Sentiment d'efficacité personnel de Banduras
		Autodétermination	Autodétermination= Sentiment d'appartenance, de compétence et d'autonomie (Decy et Ryan)
Formations			
Volontariat	Être volontaire (volontariat) pour la FAD		
Espace	numérique		
	physique		
	pédagogique		
	de l'élève		Environnement d'apprentissage personnel
Milieu familial			Parents
Établissement scolaire	Collaborateurs		Autres professionnels; conseillers pédagogiques, orthopédagogue, etc.
	Structure organisationnelle		Politiques, philosophie, structure, organisation
Environnement numérique d'apprentissage			Ex. Teams, Google Classroom et leurs fonctionnalités
Besoins de l'élève	Santé		Santé mentale, émotionnelle physique / handicap, hospitalisation
	Difficultés d'apprentissage		Dyslexie, dysorthographe, etc.
	Besoins particuliers		Trouble du spectre de l'autisme, Trouble de déficit de l'attention avec/sans hyperactivité (TDAH) etc.
	Élève-athlète		
	Art-étude		Musique, danse, art dramatique, art plastique
	Éloignement géographique		