



La transition des enseignants du collégial vers les dispositifs hybrides de formation : des défis à relever!

Rapport PAREA-10698

René Bélanger, Pierre-Luc Gagnon, Daniel Labillois, Louis Machabée et Sarah Jane Parent

La présente recherche a été subventionnée par le ministère de l'Enseignement supérieur dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).

Le contenu du présent rapport n'engage que la responsabilité des établissements et des auteurs.

Dépôt légal — Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2022
Dépôt légal — Bibliothèque nationale du Canada, 2022
ISBN 978-2-89058-051-0

RÉALISATION ET RÉDACTION DU DOCUMENT

Pierre-Luc Gagnon, codirecteur général, responsable de la recherche et du transfert, CIRADD
Louis Machabée, professionnel de recherche, CIRADD
Sarah Jane Parent, chercheuse, CIRADD
René Bélanger, technopédagogue, Cégep de Matane

TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNÉES

Sarah Jane Parent, analyse qualitative
Louis Machabée, analyse qualitative
Johnathan Crépeau, analyse quantitative

RÉALISATION DES ENTRETIENS

Daniel Labillois, conseiller pédagogique au Cégep de la Gaspésie et des Îles
René Bélanger, technopédagogue au Cégep de Matane

RÉVISION DU CONTENU

René Bélanger, technopédagogue, Cégep de Matane
Pierre-Luc Gagnon, codirecteur général, responsable de la recherche et du transfert, CIRADD
Sarah Jane Parent, chercheuse, CIRADD
Louis Machabée, professionnel de recherche, CIRADD

PROPRIÉTÉ INTELLECTUELLE

Le présent document et ses différentes composantes sont protégés par les lois fédérales et provinciales en matière de propriété intellectuelle et de droit d'auteur ainsi que par les ententes en cours. Toute reproduction, diffusion ou utilisation, en tout ou en partie de ce document, par quelque moyen que ce soit, est interdite sans l'autorisation écrite du CIRADD.

RÉFÉRENCE SUGGÉRÉE

Bélanger, R., Gagnon, P.-L., Labillois, D., Machabée, L., et Parent, S. J. 2022. *La transition des enseignants du collégial vers les dispositifs hybrides de formation : des défis à relever!* Rapport PAREA-10698.

Le masculin utilisé dans cet ouvrage désigne indistinctement les deux sexes, sans aucune discrimination à l'égard des hommes et des femmes, dans le seul but d'alléger le texte

RÉSUMÉ



- **Code du projet** : PAREA-10698;
- **Titre du projet** : La transition des enseignants du collégial vers les dispositifs hybrides de formation : des défis à relever!;
- **Nom du chercheur responsable** : Pierre-Luc Gagnon;
- **Nom des établissements** : Cégep de la Gaspésie et des Îles (CGÎ), Centre d'initiation à la recherche et d'aide au développement durable (CIRADD) et Cégep de Matane (CdM);
- **Cinq principaux descripteurs (mots-clés) liés au projet** : Formation à distance, Hy-Sup, formation préalable, accompagnement, évaluation.

Définition du problème et état de la question

L'émergence et l'accès à de nouvelles technologies ont favorisé l'avènement de modalités d'enseignement qui offrent plus de souplesse et de flexibilité aux étudiants par la mise en place de dispositifs de formation à distance. L'implantation de ces dispositifs soulève toutefois plusieurs défis pour les enseignants travaillant en formation à distance, notamment en ce qui concerne la formation préalable et l'accompagnement des enseignants ainsi que l'évaluation des apprentissages et du développement des compétences.

Méthode utilisée

La collecte de données réalisée dans le cadre du présent projet a été effectuée par le biais d'entrevues semi-dirigées auprès d'enseignants du milieu collégial québécois. L'outil de collecte est divisé en deux sections : 1) une section quantitative; et 2) une section qualitative. L'analyse quantitative brosse le portrait des répondants, alors que l'analyse qualitative a généré le contenu nécessaire à l'identification de composantes pour les dimensions de la formation préalable et de l'accompagnement des enseignants ainsi que de l'évaluation des apprentissages et du développement des compétences.

Résultats atteints au regard des objectifs de départ

Ce projet de recherche a pour objectif d'analyser, à l'aide du modèle Hy-Sup, les défis vécus par les enseignants des programmes réguliers (préuniversitaires et techniques) du collégial dans leur passage de l'enseignement en présence à l'enseignement à distance. Plus spécifiquement, le projet a permis de définir des composantes pour les dimensions de la formation préalable et de l'accompagnement des enseignants de même que de l'évaluation des apprentissages et du développement des compétences.

Conclusion

Les résultats montrent que les enseignants du réseau collégial ont majoritairement adopté les réflexes du paradigme de l'apprentissage, mais que leurs pratiques pourraient être bonifiées à l'aide de mesures de soutien des établissements sur la formation préalable, l'accompagnement et l'évaluation des apprentissages et du développement des compétences. Un ensemble de recommandations et de pistes de solutions a été formulé à cet égard.

REMERCIEMENTS



L'équipe de recherche tient à remercier l'ensemble des personnes qui ont participé à la réalisation du présent projet de recherche.

D'abord, nous remercions les membres du personnel enseignant qui ont accepté de participer aux entretiens. Nous leur sommes reconnaissants d'avoir mis ce temps à notre disposition, malgré la réalité de l'époque qui était dominée par la pandémie de COVID-19 et l'ensemble des chamboulements que celle-ci a pu avoir sur leur travail quotidien.

Nous souhaitons également remercier tous les membres de l'équipe de projet qui ont participé, de près ou de loin, à la réalisation des différentes étapes du projet. Leur contribution a été de première importance et nous a permis d'atteindre les objectifs du projet.

Finalement, nous tenons à souligner la contribution du ministère de l'Enseignement supérieur du Québec, ayant permis la réalisation du présent projet.

LEXIQUE

- **Adobe Connect** : Système de webconférence pour l'enseignement en classe virtuelle : <https://www.adobe.com/fr/products/adobeconnect.html>
- **Blackboard** : Système de gestion des apprentissages : <https://www.blackboard.com/>
- **FAD** : Formation à distance
- **FADIO** : Formation à distance interordres : <https://www.fadio.net/>
- **Lara** : Système de gestion des apprentissages développé par SVI eSolutions : <https://lara-lms.com/>
- **LÉA** : Système de gestion pédagogique inclus dans Omnivox. Le système gère les documents, les ressources et les notes liés aux cours : <https://www.skytech.com/>
- **MIO** : Système de communication de type courriel inclus dans l'environnement numérique Omnivox de Skytech et utilisé par plusieurs collèges québécois : <https://www.skytech.com/>
- **Moodle** : Environnement numérique d'apprentissage : <https://moodle.org/>
- **Omnivox** : Système de gestion pédagogique de Skytech : <https://www.skytech.com/>
- **Polycom** : Système de visioconférence propriétaire souvent utilisé pour le téléenseignement afin de réunir une ou plusieurs classes à distance : <https://www.polycom.com/content/www/in.html>
- **Teams** : Environnement numérique qui inclut un ensemble d'outils de collaboration de la suite Office 365 et de webconférence, utilisé par la majorité des collèges : [Plateforme collaborative et télétravail | Microsoft Teams](#)
- **Via** : Système de webconférence pour l'enseignement en classe virtuelle. Application de visioconférence développée par SVI eSolutions : <https://www.sviesolutions.com/>
- **Vydio** : Système de visioconférence multisite et multiplateforme qui permet de réunir des classes et des étudiants à distance : <https://www.vidyo.com/>
- **Zoom** : Système de webconférence pour l'enseignement en classe virtuelle : <https://zoom.us/>

TABLE DES MATIÈRES

Résumé	ii
Remerciements.....	iii
Lexique	iv
Introduction	12
1 – Problématique.....	15
1.1 – Concilier les technologies de l’information et de la communication et la pédagogie	18
1.2 – L’évolution de la formation à distance au collégial	19
2 – Cadre théorique	22
2.1 – Typologie de la formation à distance	22
2.2 – Hy-Sup : un cadre d’analyse pour la formation à distance et les dispositifs hybrides	24
2.2.1 – Le modèle Hy-Sup	25
2.2.2 – Les dimensions du modèle Hy-Sup	26
2.2.3 – Typologie des dispositifs hybrides.....	28
2.3 – Des dimensions additionnelles pour le modèle Hy-Sup	30
2.3.1 – La formation préalable des enseignants	31
2.3.2 – L’accompagnement des enseignants	34
2.3.3 – L’évaluation des apprentissages et du développement des compétences.....	36
3 – Méthodologie	40
3.1 – Objectifs du projet.....	40
3.1.1 – Objectif général	40
3.1.2 – Objectifs particuliers	40
3.1.3 – Objectif terminal	40
3.2 – Collecte de données	41
3.2.1 – Population cible.....	41
3.2.2 – Base d’échantillonnage	41
3.2.3 – Échantillon	42
3.2.4 – Sélection des participants aux entrevues	42
3.2.5 – Outil de collecte de données	43
3.2.6 – Prétests de l’outil de collecte	44
3.2.7 – Période de réalisation des entrevues	45

3.2.8 – Nombre final total de répondants	45
3.3 – Analyse et traitement des données.....	45
3.3.1 – Analyse quantitative	45
3.3.2 – Analyse qualitative	46
3.4 – Atelier de présentation des résultats préliminaires.....	47
4 – Portrait des répondants.....	48
4.1 – Portrait des répondants	48
4.2 – Profil du cours.....	50
5 – Positionnement des répondants par rapport au modèle Hy-Sup.....	55
5.1 – Mise à distance et modalités d’articulation des phases présentielle et distante	56
5.2 – Accompagnement humain	57
5.3 – Formes particulières de médiatisation	59
5.3.1 – Perceptions des répondants par rapport aux technologies de l’information et de la communication.....	61
5.4 – Formes particulières de médiation liées à l’utilisation d’un environnement technopédagogique.....	66
5.4.1 – Appréciation de l’expérience en formation à distance.....	67
5.4.2 – Répercussions de l’utilisation des technologies sur l’enseignement en formation à distance	71
5.5 – Degré d’ouverture du dispositif	73
6 – Dimensions hy-Sup+	75
6.1 – Formation préalable des enseignants	75
6.1.1 – Formation préalable sur l’utilisation des technologies de l’information et de la communication : entre réalités organisationnelles et parcours professionnels.....	75
6.1.2 – Formations technopédagogiques offertes à l’intérieur des collèges.....	79
6.1.3 – Formations technopédagogiques offertes à l’extérieur des collèges.....	81
6.1.4 – Formations pédagogiques offertes à l’intérieur et à l’extérieur des collèges	82
6.2 – Accompagnement des enseignants	84
6.2.1 – Initiatives d’accompagnement offertes aux enseignants en formation à distance par les établissements	84
6.2.2 – Améliorations potentielles à l’offre d’initiatives d’accompagnement par les établissements.....	87
6.3 – Évaluation.....	99
6.3.1 – Préoccupations relatives à l’adaptation des évaluations au contexte de la formation à distance	99

6.3.2 – Défis pratiques associés à l’adaptation des évaluations en ligne.....	104
6.3.3 – Stratégies évaluatives en contexte de formation à distance	106
6.3.4 – Relations avec les étudiants en mode d’évaluation à distance	112
6.3.5 – Parcours d’appropriation des technologies numériques en contexte d’évaluation à distance	114
7 – Discussion et recommandations.....	117
7.1 – Composantes des trois dimensions du modèle Hy-Sup+	117
7.1.1 – Formation préalable des enseignants.....	117
7.1.2 – Accompagnement des enseignants.....	119
7.1.3 – Évaluation	122
7.2 – Recommandations.....	125
7.2.1 – Formation préalable des enseignants.....	125
7.2.2 – Accompagnement des enseignants.....	127
7.2.3 – Évaluation	128
7.2.4 – Autres recommandations	128
Limites de l’étude	130
Contexte pandémique	130
Généralisation des résultats	131
Validation du modèle Hy-Sup+	131
Atelier de présentation des résultats préliminaires.....	131
Conclusion	132
Bibliographie	133
Annexe 1 – Questionnaire de recensement des enseignants.....	142
Annexe 2 – Procédure pour la gestion des fichiers audio des entrevues.....	149
Annexe 3 – Outil de collecte.....	152
Annexe 4 – Ordre du jour de l’atelier de validation	160

LISTE DES TABLEAUX



Tableau 1 – Caractéristiques de la typologie de la formation à distance du Campus numérique	22
Tableau 2 – Typologie FADIO	23
Tableau 3 – Les 5 dimensions et les 14 composantes du modèle Hy-Sup	26
Tableau 4 – Récapitulatif des caractéristiques des six types de dispositifs hybrides	29
Tableau 5 – Modèle de validation des questions par les participants au premier prétest.....	44
Tableau 6 – Composantes de la dimension « Formation préalable des enseignants ».....	119
Tableau 7 – Composantes de la dimension « Accompagnement »	122
Tableau 8 – Composantes de la dimension « Évaluation »	125

LISTE DES FIGURES

Figure 1 – Répartition (%) des répondants selon leur dernier niveau de formation complété	48
Figure 2 – Niveau de formation en pédagogie des répondants	49
Figure 3 – Nombre d’années d’expérience d’enseignement au collégial des répondants	49
Figure 4 – Nombre d’années d’expérience en formation à distance des répondants.....	50
Figure 5 – Répartition (%) des répondants en fonction des types de formation à distance mentionnés par les répondants	51
Figure 6 – Répartition (%) des répondants en fonction du nombre moyen d’étudiants inscrits aux cours référencés (en présence et à distance)	51
Figure 7 – Répartition (%) des répondants en fonction des plateformes utilisées pour l’enseignement à distance.....	52
Figure 8 – Répartition (%) des répondants selon l’environnement d’apprentissage numérique qu’ils utilisent	52
Figure 9 – Répartition (%) des répondants en fonction du nombre de séances d’enseignement ou d’activités réalisées en présence avec tout le groupe durant la session.....	53
Figure 10 – Répartition (%) des répondants en fonction du nombre de fois par session où ils rencontrent en personne les étudiants à distance	54
Figure 11 – Positionnement des répondants en fonction de la typologie Hy-Sup	55
Figure 12 – Répartition (%) des répondants en fonction du mode de réalisation des activités d’enseignement à distance et en présence	57
Figure 13 – Répartition (%) des répondants en fonction de la fréquence à laquelle ils apportent un soutien méthodologique aux étudiants	58
Figure 14 – Répartition (%) des répondants en fonction de la fréquence à laquelle ils stimulent l’entraide et le soutien entre étudiants.....	58
Figure 15 – Répartition (%) des répondants en fonction de la fréquence à laquelle ils utilisent des outils de communication et de collaboration synchrones.....	59
Figure 16 – Répartition (%) des répondants en fonction de la fréquence à laquelle ils mettent à la disposition des étudiants des outils de production, de communication et des ressources numériques.....	60
Figure 17 – Répartition (%) de la fréquence à laquelle les enseignants observent que les étudiants intègrent des ressources numériques (images, photos, schémas, cartes, vidéos, etc.) dans leurs travaux.....	60
Figure 18 – Répartition (%) des répondants en fonction de leur niveau d’appui par rapport à l’énoncé selon lequel leur cours vise à ce que les étudiants apprennent à communiquer, à collaborer et à mieux connaître leurs processus d’apprentissage.....	61
Figure 19 – Répartition (%) des répondants en fonction de la fréquence à laquelle les étudiants peuvent interagir avec le matériel didactique	66
Figure 20 – Répartition (%) des répondants en fonction de la fréquence à laquelle ils sollicitent une réflexion des étudiants sur leur savoir et leur processus d’apprentissage	67
Figure 21 – Répartition (%) des répondants en fonction du niveau de liberté de choix laissé aux étudiants par rapport aux activités et méthodes didactiques	73

Figure 22 – Répartition (%) des répondants en fonction de la fréquence à laquelle ils font intervenir des ressources ou des experts externes dans leur cours74

INTRODUCTION



Au début de l'année 2020, le monde entier a été pris de court par l'arrivée de la pandémie de COVID-19. Sur une période de deux ans, le secteur de l'éducation au Québec a dû déployer une grande variété de solutions pour assurer la prestation des services d'éducation à la population en dépit des différentes mesures mises en place par le gouvernement du Québec pour contrôler l'évolution de la pandémie, par exemple : l'interruption complète de la prestation des cours lors des confinements complets, l'offre partielle de cours, le raccourcissement des sessions, le port du masque en classe, etc. Les impacts directs et indirects de la pandémie sur le secteur de l'éducation au Québec ont été importants, et ce, tant en ce qui concerne la santé des individus qu'en matière de la prestation des services pédagogiques.

Pour répondre à tous ces facteurs déstabilisants, le secteur de l'éducation a pu compter sur un atout d'importance qui faisait déjà partie des outils à la disposition des enseignants, mais qui n'était pas encore omniprésent dans les pratiques, soit les technologies de l'information et de la communication (TIC) dans le contexte de la formation à distance (FAD). L'enseignement postsecondaire s'appuyait sur les TIC pour offrir des activités d'enseignement et de FAD bien avant l'arrivée de la pandémie, mais celle-ci a fait en sorte que l'ensemble du secteur de l'éducation a dû se familiariser instantanément avec ces outils afin de s'adapter au contexte d'urgence qui sévissait. Selon le Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 2020 : p. 3) :

Pendant la pandémie qui a affecté la planète au printemps 2020, la technologie numérique s'est révélée cruciale. Elle a notamment permis le télétravail et la poursuite de certaines activités d'enseignement, le maintien de liens sociaux et d'activités commerciales de même que l'accès à des services essentiels, à des produits culturels et à des divertissements. Selon un sondage Léger réalisé au Canada, près d'une personne sur cinq a profité du confinement pour s'initier à des activités en ligne, et la grande majorité a l'intention de poursuivre dans cette voie. Certaines solutions survivront donc à cette crise. La situation a toutefois mis en évidence des iniquités inquiétantes, notamment en éducation.

Si les TIC ont permis d'assurer la continuité de l'enseignement, il n'en demeure pas moins que ces changements ont eu des impacts majeurs sur l'ensemble des personnes présentes dans le milieu. En effet, le CSE (2021 : p. 55) a constaté que « [les étudiantes et les étudiants] les plus vulnérables ont été les moins susceptibles de profiter des mesures d'enseignement et d'apprentissage à distance mises en place pour poursuivre la prestation de services éducatifs ». Le CSE (2021 : p. 55) mentionne également que « [le] recours au numérique a révélé toute l'ampleur des iniquités du système éducatif dans l'accès du personnel, des élèves, des étudiantes et des étudiants au matériel numérique ainsi qu'aux connexions Internet, en plus des inégalités dans les compétences numériques ».

Le passage de l'enseignement en classe à l'enseignement à distance est un changement important impliquant le besoin de s'adapter à une nouvelle réalité. Bien que les étudiants doivent

se familiariser avec ce nouveau contexte, la responsabilité d'assurer le bon fonctionnement du processus pédagogique retombe sur les enseignants. Dans cette transition, les enseignants doivent trouver des réponses à un ensemble de questions, par exemple : Comment structurer les cours? Comment communiquer efficacement le contenu? Comment conserver l'attention des étudiants? Quels outils technologiques sont les mieux adaptés au contenu à communiquer? Quelles stratégies évaluatives devraient être utilisées pour évaluer l'atteinte des compétences enseignées? L'évaluation de la compétence est-elle valide?

Les réponses à ses questions ne s'imposent pas d'elles-mêmes, et ce, même si le cours est planifié dès le départ pour être offert à distance ou en alternance présence/distance. Les défis d'adaptation sont encore plus grands lorsque, comme dans le cas de la pandémie, l'enseignant doit ajuster sa pratique au fur et à mesure qu'il donne son cours. Comme le mentionne le CSE (2020 : p. 5), cela mène à des enjeux de qualité :

[...] il faudra éviter de confondre l'enseignement transposé à distance dans l'urgence avec une formation véritablement conçue pour être suivie à distance (Hodges, Moore, Lockee et autres, 2020). Ce qui est proposé dans le contexte de la pandémie n'a pas été planifié en tant que FAD : ce sont des solutions de rechange qui pourraient même lui faire une mauvaise publicité (Raybaud, 2020). Pour montrer que ce « compromis temporaire pour maintenir la continuité pédagogique » n'est pas de la formation à distance proprement dite, l'Université du Québec en Outaouais utilise d'ailleurs l'expression « enseignement en mode non présentiel » (Syndicat des chargées et chargés de cours de l'Université du Québec en Outaouais, 2020).

Dans ce processus, les enseignants peuvent compter sur des niveaux variables d'encadrement et de soutien de leur établissement. Au collégial, les enseignants peuvent habituellement compter sur l'expertise d'un conseiller pédagogique, d'un technopédagogue et d'un technicien informatique. La disponibilité de cette équipe de soutien peut toutefois être variable. Il n'est pas inhabituel pour les enseignants de devoir prendre eux-mêmes l'initiative d'anticiper les problèmes et d'aller chercher le soutien nécessaire auprès de pairs ou encore par l'entremise de la formation, qu'il s'agisse de formation par diplôme ou encore de microformation ciblant des problèmes opérationnels bien précis. Dans tous les cas, l'enseignant se heurte à la réalité de l'enseignement ou de la FAD et doit trouver des solutions.

Les défis rencontrés par les enseignants en FAD se vivent individuellement, d'un cours à l'autre, d'un établissement à l'autre. Toutefois, est-il possible d'envisager un cadre ou un modèle permettant de généraliser les principaux aspects caractérisant l'enseignement ou la FAD et, de ce fait, d'en arriver à un modèle qui englobe l'ensemble des dimensions auxquelles les enseignants sont confrontés lorsqu'ils font la transition de l'enseignement en présence vers l'enseignement à distance? Un tel cadre permettrait de fournir aux enseignants des points de repère leur permettant d'orienter leur pratique enseignante et de ne plus naviguer à vue.

Parmi l'ensemble de tels modèles ayant été élaborés, le modèle Hy-Sup (Borruat et al., 2012) est intéressant puisqu'il établit une typologie des dispositifs hybrides de FAD en se penchant sur

leurs caractéristiques pédagogiques, organisationnelles et matérielles. Ces caractéristiques sont structurées autour de cinq dimensions, soit :

1. Mise à distance et modalités d'articulation des phases présentielles et distantes;
2. Accompagnement humain;
3. Forme particulière de médiatisation;
4. Formes particulières de médiation liées à l'utilisation d'un environnement technopédagogique;
5. Degré d'ouverture du dispositif.

Pour chacune de ces dimensions, le modèle Hy-Sup associe un ensemble de composantes permettant de concrétiser le concept de dispositif hybride de FAD. Le présent rapport présente les résultats d'une recherche visant à bonifier le modèle Hy-Sup avec l'ajout de trois dimensions, soit la formation préalable des enseignants, l'accompagnement des enseignants et l'évaluation des apprentissages et du développement des compétences. L'ajout de ces dimensions est pertinent puisque celles-ci portent précisément sur les composantes pédagogiques, un volet de la FAD souvent mis de côté au profit des facteurs technologiques. Pour chacune de ces dimensions, des composantes ont été ciblées par le biais d'entrevues semi-dirigées auprès d'enseignants au collégial. À terme, l'objectif est d'intégrer ces nouvelles dimensions et composantes dans un modèle bonifié, le Hy-Sup+.

Le présent rapport est divisé en sept chapitres. Le premier chapitre brosse un portrait de la problématique au cœur de la recherche, soit les enjeux pédagogiques vécus par les enseignants dans leur passage de l'enseignement en classe vers l'enseignement à distance. Le deuxième chapitre présente le cadre théorique utilisé, soit le modèle Hy-Sup. Dans cette section, l'origine du modèle et ses principales caractéristiques sont présentées. Ce chapitre présente également les résultats d'une revue de la littérature sur les trois dimensions additionnelles du modèle Hy-Sup+. Le troisième chapitre présente les éléments méthodologiques liés à la réalisation du projet. Ce chapitre aborde notamment l'ensemble des points méthodologiques entourant la collecte, le traitement et l'analyse des données. Le quatrième chapitre traite du portrait des participants à la collecte de données. Le cinquième chapitre, quant à lui, se base sur les résultats de la collecte de données pour positionner les répondants par rapport à la typologie des dispositifs hybrides du modèle Hy-Sup. Finalement, le sixième chapitre présente les composantes des trois dimensions du modèle Hy-Sup+. Un ensemble de recommandations est également présenté à l'intérieur du chapitre 7 qui conclue le rapport.

1 – PROBLÉMATIQUE



En 1994, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 1994) produisait un rapport sur l'inclusion des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) dans le secteur de l'éducation du Québec. Le rapport faisait état de l'important potentiel des NTIC pour l'amélioration des différentes facettes de l'éducation. Du même coup, le rapport prenait également note du faible degré de pénétration de ces technologies aux différents paliers d'enseignement, soit du primaire à l'université. Pour le collégial, le CSE posait un ensemble de constats :

- Moins de la moitié des étudiants ont déjà utilisé un ordinateur pour leurs cours ou leurs travaux scolaires (CSE, 1994 : p. 7);
- Seuls les programmes des secteurs de l'administration, des techniques de génie et des arts ont fortement intégré les NTIC (CSE, 1994 : p. 30);
- Environ 45 % des élèves inscrits dans les cégeps francophones ont déjà utilisé un ordinateur pour leurs cours ou leurs travaux scolaires. Les élèves de sciences humaines et de lettres utilisaient moins les ordinateurs que ceux de sciences et de techniques physiques (CSE, 1994 : p. 34);
- Le quart des enseignantes et des enseignants avaient des activités pédagogiques qui demandaient l'utilisation d'un ordinateur par les élèves (CSE, 1994 : p. 35);
- Les activités de perfectionnement offertes au personnel enseignant pouvaient porter sur les applications technologiques des NTIC, mais les applications pédagogiques étaient laissées pour compte (CSE, 1994 : p. 37).

Si le rapport abordait peu le sujet de la FAD, il offrait néanmoins un commentaire pertinent sur les enjeux pédagogiques de la formation professionnelle et technique à distance de cette époque (CSE, 1994 : p. 28)¹ :

Une augmentation du nombre de programmes liés aux NTIC offerts en formation à distance contribuerait à diversifier la réponse pédagogique et à favoriser l'accès de certaines clientèles à la formation professionnelle et technique. Cependant, celle-ci devra être accompagnée d'un renouvellement de la pédagogie. Il semble que l'accent sur une pédagogie transmissive, la prédominance du matériel pédagogique imprimé et la faible interactivité entre les professeurs et les apprenants caractérisent la formation à distance et expliquent la moins grande confiance qu'on lui porte en comparaison avec la formation en établissement.

Comme le suggère cette citation, le potentiel des NTIC de répondre à certains besoins d'accès à la formation était déjà relevé. Déjà, il était possible de noter que cette transition allait changer la façon de communiquer les connaissances. Les méthodes pédagogiques devaient donc s'adapter

¹ Les numéros des notes de bas de page dans la référence originale n'ont pas été transcrits ici pour faciliter la lecture.

à ces nouvelles façons de faire. À cet égard, le rapport (CSE, 1994 : p. 37)² posait un ensemble de questions qui, peut-être de manière prospective pour l'époque, laissaient entrevoir certains des enjeux qui allaient caractériser le parcours de plusieurs enseignants faisant la transition de la formation en présence vers la FAD³ :

Pourtant, l'implantation des NTIC fait naître des situations pédagogiques nouvelles pour lesquelles le personnel enseignant a besoin d'être outillé. Par exemple, des problèmes de gestion de classe jusque-là inédits surgissent. Comment coordonner et soutenir le travail individuel de certains élèves sur ordinateur, parallèlement à la poursuite d'activités plus traditionnelles en sous-groupes? Comment choisir le moment le plus opportun pour revenir au travail collectif en groupe-classe? Comment s'assurer qu'il n'y a pas d'inégalités dans l'accès des élèves aux technologies? Où trouver le temps pour interpréter les informations fournies par les systèmes de suivi informatisé du cheminement des élèves? Autant de menus détails du quotidien par lesquels passe l'intégration concrète des NTIC. La conviction qu'il est possible d'y faire face par le recours à des stratégies de gestion de classe adaptées peut faire la différence entre la résistance et l'engagement du personnel enseignant. Elle passe notamment par un perfectionnement adéquat.

Au tournant des années 2000, le CSE produisait un autre rapport sur l'intégration des technologies dans le secteur de l'éducation. À cette même époque, les technologies de l'information et de la communication, désormais souvent désignées par l'acronyme TIC, étaient devenues plus courantes. Ainsi, l'intégration des TIC dans le secteur de l'éducation a commencé à s'accélérer après la tenue de la Conférence socio-économique sur les technologies de l'information et des communications en éducation, où le ministre de l'Éducation de l'époque a déposé le document de consultation intitulé « Partenaires de demain! Éducation et technologie. État de situation ». Cela mena, dans les mois subséquents, à l'élaboration de plans d'intervention sur les TIC pour l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire et secondaire, la formation générale des jeunes et des adultes, la formation collégiale, la formation universitaire et, finalement, la formation professionnelle. Le CSE (2000a : p. 22) précise que « [c'est] en grande partie en lien avec ces plans d'intervention et les choix budgétaires faits à ce moment que s'est faite l'entrée du système éducatif québécois dans l'ère de la société informationnelle ».

Alors que le secteur de l'éducation se dotait progressivement d'un parc informatique, la question de l'arrimage de la pédagogie à cette nouvelle réalité demeurait toutefois entière. En effet (CSE, 2000a : p. 14)⁴, « [s'il] est un leurre qui guette le système éducatif dans son intégration des technologies, c'est bien celui de "la fuite en avant techniciste", ou "quand le progrès se mesure uniquement en nombre d'ordinateurs et de connexions à Internet par individu ou par salle de classe" – négligeant les usages pédagogiques qui en sont faits ». L'enjeu de la pédagogie dans le contexte de l'utilisation des TIC dans le secteur de l'éducation est important puisqu'il ramène

² Les numéros des notes de bas de page dans la référence originale n'ont pas été transcrits ici pour faciliter la lecture.

³ Pour alléger la rédaction, l'acronyme FAD désigne ici à la fois l'enseignement et la formation à distance.

⁴ Les numéros des notes de bas de page dans la référence originale n'ont pas été transcrits ici pour faciliter la lecture.

à une distinction clé. Le CSE soulignait la différence entre d'un côté « l'information », laquelle est au cœur des concepts de « société informationnelle » et de « technologie de l'information et de la communication », et de l'autre côté le « savoir », lequel est au cœur de l'éducation. Plus précisément (CSE, 2000a : p. 42)⁵ :

Les technologies nouvelles, particulièrement celles de l'information et de la communication accessibles en tout temps, donnent accès à une masse d'information de toute nature, c'est certain, mais aussi de qualité et de fiabilité fort variables; toute cette information, excellente ou non, ce n'est pas le savoir. L'information doit être traitée pour devenir des connaissances et il est nécessaire à l'individu qu'il s'approprie (et donc construise) ces dernières pour développer un savoir au véritable sens du terme : « ensemble de connaissances plus ou moins systématisées, acquises par une activité mentale suivie ».

Le secteur de l'éducation doit donc veiller à outiller les enseignants et les étudiants pour transformer et communiquer ces informations sous la forme de savoirs. Pour l'enseignant, la pédagogie, qui peut être décrite de manière générale comme l'ensemble des méthodes utilisées pour enseigner, représente les principaux outils de travail qui lui permettent de partager les connaissances et le savoir. Bien sûr, l'utilisation des technologies en contextes éducatifs et pédagogiques n'est pas nouvelle. Le CSE mentionne à cet égard la familiarité du milieu universitaire avec l'informatique, notamment par le biais de la création d'Internet, mais également une série d'initiatives au détour des années 1980, comme les applications pédagogiques de l'ordinateur (APO) ou de l'enseignement assisté par ordinateur (EAO). Toutefois, l'omniprésence des TIC et la puissance de ces technologies ont fait en sorte de décloisonner l'information, mais également les connaissances et le savoir. Par conséquent, le CSE stipulait déjà, en 2000, que la pédagogie devait s'adapter à ce nouveau contexte (CSE, 2000a : p. 44) :

C'est inévitable, l'enseignement et l'apprentissage ne peuvent que se transformer dans un tel contexte; pour que cette transformation soit positive, toutefois, l'évolution pédagogique doit accompagner et encadrer la pénétration technologique en éducation afin que les technologies soient véritablement au service de l'enseignement et de l'apprentissage et [qu'elles] contribuent à la formation des citoyens et des travailleurs dont la société a besoin.

À l'époque, comme maintenant, l'innovation était le principal outil à la disposition du milieu pour s'adapter à ce nouveau contexte. Cros et Broussal (2020 : p. 11) définissent l'innovation en éducation comme étant « l'introduction d'un nouveau relatif à un contexte, dans un changement volontaire, intentionnel et délibéré, sous-tendu par des valeurs ». Parmi les innovations induites par l'intégration accrue des TIC dans l'enseignement, le CSE (2000a : p. 46) mentionne que le recours aux TIC par les enseignants « facilite la recherche de matériel didactique pertinent, encourage la collaboration avec d'autres enseignants et incite à planifier les activités

⁵ Les numéros des notes de bas de page et les caractères gras présents dans la référence originale n'ont pas été transcrits ici pour faciliter la lecture. La définition du savoir citée dans la citation provient du dictionnaire *Le Robert*.

d'apprentissage en relation avec le projet pédagogique et les caractéristiques de la technologie utilisée ». Ces innovations et leurs répercussions sur la pédagogie font en sorte que le rapport entre l'enseignant et l'étudiant est modifié en faveur d'un rapprochement. Ainsi, « [avec] l'apprentissage au moyen de la technologie, le professeur n'est plus la source privilégiée de savoir-faire et d'érudition. Autrement dit, il devient un guide d'appoint plutôt que le maître sur la scène »⁶.

1.1 – CONCILIER LES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION ET LA PÉDAGOGIE

Lorsqu'ils sont placés en situation de FAD, les enseignants doivent modifier leurs pratiques pédagogiques pour s'accommoder aux TIC. À cet égard, le CSE (2000a : p. 66) mentionnait déjà en 2000 qu'« [une] société aura beau se donner le meilleur équipement informatique, concevoir les meilleurs contenus informatisés, c'est le rôle que l'enseignant ou l'enseignante sera en mesure de bien faire jouer aux technologies dans sa pratique pédagogique qui est fondamental et sur lequel il faut miser ». À cette époque, puisque l'introduction à grande échelle des TIC dans le domaine de l'éducation était encore récente, il était noté que la formation du personnel enseignant devait se faire davantage en emploi qu'avant l'entrée en poste. Plus précisément (CSE, 2000a : p. 66) :

La formation initiale des maîtres (pour les enseignants du primaire et du secondaire) devrait déjà intégrer une telle composante dans les programmes d'études. Pour le moment, cependant, et quel que soit l'ordre d'enseignement, c'est davantage sur la formation continue et le perfectionnement des enseignants qu'il faut compter pour que les praticiens en exercice acquièrent la formation nécessaire à l'intégration des technologies dans l'enseignement et l'apprentissage.

Dans tous les cas, la formation du corps enseignant doit faire autant place aux processus et outils technologiques qu'aux pratiques pédagogiques. À l'époque, il était tenu pour acquis que l'ensemble des enseignants devaient passer par un processus de formation pour se familiariser aux TIC, qu'il s'agisse d'une formation technologique ou pédagogique. C'était d'autant plus important que déjà, dans le secteur de l'éducation du Québec, il était remarqué « un certain retard de la formation en ce qui a trait à l'intégration pédagogique des technologies dans l'enseignement et l'apprentissage » (CSE, 2000a : p. 67-68). En ce qui concerne précisément le collégial, le CSE notait des initiatives de formations offertes notamment par les conseillers pédagogiques des collèges, par des firmes privées ou par des organismes comme Performa, Vitrine APO, le Centre collégial de développement de matériel didactique (CCDMD) et le Centre collégial de formation

⁶ Joann Harrison, « Nouvelles technologies d'apprentissage et d'éducation à distance ». Nouvelles technologies d'apprentissage de pointe : application, défis, réussites. Document non daté, cité dans CSE (2000 : p. 46).

à distance (CCFD). Néanmoins, malgré ces initiatives, il restait encore beaucoup à faire. Ainsi, le CSE (2000a : p. 76)⁷ notait les propos suivants à propos de la formation des enseignants :

[...] il est loin d'être certain que nous [ayons] entre les mains les modèles et les exemples suffisamment riches pour soutenir des activités de perfectionnement très significatives auprès des enseignants relativement à une véritable intégration des TIC. [...] Le perfectionnement ou la formation à faire pour les enseignants doit passer par un apprentissage « situationnel », « contextualisé », où les enseignants doivent avoir à résoudre des problèmes d'enseignement qu'ils jugent importants.

Si l'intégration accélérée des TIC dans les cours en présence a créé des besoins additionnels de formation pour les enseignants, ce besoin se faisait encore plus sentir dans le cas de la FAD, aussi nommée « téléapprentissage » à l'époque. Déjà, le potentiel de la FAD était connu et permettait potentiellement de répondre à divers problèmes (CSE, 2000a : p. 58⁸) :

Dans certaines écoles où le nombre d'élèves ne le justifie pas ou le budget de l'école ne le permet pas, notamment au secondaire et dans les régions où le territoire est très vaste avec une faible densité de population, le téléapprentissage pourrait enrichir le curriculum de base avec des options en mesure de répondre aux besoins ou aux intérêts de certains élèves. Cette possibilité ou tendance s'amorce déjà à l'enseignement supérieur où des cours en ligne permettent d'enrichir les programmes offerts en l'absence de ressources humaines (nombre insuffisant d'étudiants ou aucun enseignant disponible pour les contenus à couvrir) ou financières appropriées dans un établissement donné.

La FAD entrouvrirait donc la porte vers de possibles solutions à des problèmes existants, mais elle entrouvrirait également la porte à de nouvelles difficultés. En effet, la formation à distance, qu'il s'agisse d'un dispositif complètement à distance ou d'un dispositif hybride, allait demander un effort additionnel d'adaptation des enseignants, qui devaient être assez à l'aise avec les technologies pour prodiguer efficacement leur enseignement dans un nouveau contexte pédagogique.

1.2 – L'ÉVOLUTION DE LA FORMATION À DISTANCE AU COLLÉGIAL

Au cours des années suivant la parution du rapport du CSE en 2000, la prédominance des TIC dans la société québécoise a continué de prendre de l'ampleur. Internet est devenu omniprésent, les téléphones cellulaires intelligents ont fait leur apparition et les réseaux sociaux sont devenus des outils de communication pour un nombre important de personnes. Dans la même veine, la FAD a continué à prendre de l'ampleur et est devenue moins marginale, notamment parce que les avancées technologiques permettaient aux établissements d'enseignement de répondre à

⁷ Les numéros des notes de bas de page dans la référence originale n'ont pas été transcrits ici pour faciliter la lecture.

⁸ Les numéros des notes de bas de page dans la référence originale n'ont pas été transcrits ici pour faciliter la lecture.

des besoins comme ceux mentionnés précédemment par le CSE, soit l'offre de formation dans les régions où le territoire est très vaste avec une faible densité de population, l'enrichissement des programmes offerts en l'absence de ressources humaines, etc.

Le développement de la FAD dans le réseau collégial ne s'est toutefois pas réalisé de manière uniforme, notamment parce que les besoins n'étaient pas les mêmes d'un établissement à l'autre. L'offre collégiale en FAD a donc évolué en silo, menant à des offres inégales et parfois non structurées à travers le réseau. Par conséquent, lors du Sommet sur l'enseignement supérieur tenu en février 2013, un chantier a été mis en place sur l'offre de formation collégiale au Québec afin de documenter l'implantation de la FAD et des dispositifs hybrides au sein du réseau collégial. Le rapport d'étape ainsi que le rapport final produits à la suite du Sommet faisait un ensemble de constats (Demers, 2014a, 2014b) :

- La mise en place des programmes en FAD repose encore trop souvent sur une méthode essai-erreur;
- En ce qui concerne l'assurance qualité dans le développement de programmes en FAD, « le perfectionnement du personnel porte sur les dimensions liées à l'appropriation des technologies nécessaires pour diffuser la formation et non sur les aspects pédagogiques propres à ce dispositif de formation » (Demers, 2014a : p. 73);
- L'expertise acquise dans le réseau devrait être mise à profit pour l'ensemble du réseau.

En plus de ces constats, le rapport Demers faisait état des résultats d'un sondage lancé en 2013, quantifiant l'état d'avancement de la FAD et des dispositifs hybrides dans le réseau collégial. S'appuyant sur l'année de référence 2011-2012, les résultats du sondage montraient que 19 cégeps offraient au moins un cours à distance durant cette période et que 732 personnes étaient inscrites dans un programme menant à un diplôme d'études collégiales (DEC) offert à distance, dont 619 par Cégep à distance et 113 par d'autres collèges. En ce qui concerne le DEC technique, 58 personnes suivaient le programme Soins infirmiers offert par le Cégep de la Gaspésie et des Îles. En formation préuniversitaire, le seul programme répertorié était Sciences humaines, offert par Cégep à distance. L'offre de programmes techniques proposés partiellement ou entièrement à distance et conduisant au DEC se limitait à trois programmes distincts.

Parallèlement à la tenue du chantier, Desrosiers (2013) a mené une consultation électronique auprès du Réseau des répondantes et répondants TIC (REPTIC) afin de mettre à jour l'offre de programmes à distance ayant recours à l'enseignement hybride. Les résultats de la consultation montraient que l'offre en FAD se déroulait essentiellement par le biais de cours et non de programmes complets. Seulement deux programmes techniques avaient été recensés, soit Soins infirmiers et Génie mécanique.

En 2018, les chercheurs du présent projet de recherche ont mené une consultation similaire auprès de tous les REPTIC du réseau. Huit cégeps ont confirmé offrir des cours à distance (comptabilité, chimie, anglais, etc.). En ce qui concerne l'offre de programmes, trois programmes techniques (Soins infirmiers, Tourisme et Archives médicales) et un programme préuniversitaire (Sciences humaines) avaient été recensés. Ces résultats suggéraient qu'en 2018, l'offre en FAD au sein du réseau collégial n'avait pas beaucoup évolué depuis 2013.

À la lumière de ces sondages et consultations, le contexte prépandémique de la FAD et des dispositifs hybrides dans le réseau collégial affichait les caractéristiques suivantes :

- Les enseignants travaillant en FAD et au sein des dispositifs hybrides étaient souvent laissés à eux-mêmes et devaient faire l'apprentissage de la FAD par une méthode essai-erreur, et ce, particulièrement en ce qui concerne l'adaptation pédagogique au contexte de la FAD;
- Le réseau des cégeps exploitait minimalement les potentialités offertes par l'évolution et la démocratisation des TIC;
- Pour combler son retard, le réseau devait : 1) optimiser tous les modes de diffusion (asynchrone, synchrone, hybride, etc.) pour fournir aux étudiants des parcours plus individualisés; et 2) offrir de la formation pédagogique aux enseignants afin d'améliorer les chances de l'apprenant d'acquérir les compétences listées aux programmes.

À partir de mars 2020, une toute nouvelle réalité s'est toutefois imposée de manière soudaine dans le réseau collégial québécois. Alors que la plupart des cours s'offraient à distance, l'arrivée de la pandémie de COVID-19 a complètement modifié les façons de faire et projeté la grande majorité des enseignants et des étudiants dans le monde de la FAD. Pendant une période d'environ deux ans, entre mars 2020 et mars 2022, la formation et l'enseignement collégiaux ont été offerts par le biais de dispositifs hybrides, voire, par moment, complètement à distance. Il convient toutefois de souligner que dans la grande majorité des cas, il ne s'agissait pas là de dispositifs réfléchis et conceptualisés pour la FAD, mais bien davantage de dispositifs improvisés pour répondre à l'urgence du moment. Traditionnellement offerte par quelques établissements d'enseignement, la formation en ligne s'imposait alors à toute la province en raison des mesures sanitaires imposées par la Santé publique. La nécessité de s'adapter aux nouvelles circonstances a requis des établissements collégiaux qu'ils répondent à trois grands défis en accéléré. En premier lieu, les établissements d'enseignement ont dû acquérir de nouvelles technologies numériques pour consolider et élargir l'infrastructure nécessaire à la FAD. En deuxième lieu, ils ont dû parallèlement offrir des formations d'appoint pour habiliter les enseignants à faire un usage avisé de ces technologies. En troisième lieu, les établissements ont dû préparer les enseignants à parfaire des approches d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation ajustées au contexte de la FAD.

La généralisation de l'enseignement collégial à distance causée par la pandémie a donc demandé de grandes adaptations de la part des établissements et des enseignants, mais également des étudiants. Certains établissements ayant pu s'appuyer sur l'historique de formation de leurs enseignants ont pu prendre plus facilement que d'autres ce virage imposé. De même, les enseignants ayant déjà reçu une formation antérieure sur les technologies numériques ont été plus disposés que d'autres à s'adapter à cette nouvelle réalité. Dans tous les cas, cette transition forcée de l'enseignement en présence vers l'enseignement à distance causée par la pandémie a, en quelque sorte, généralisé à l'ensemble du réseau collégial les défis pédagogiques vécus par les enseignants travaillant déjà en FAD.

2 – CADRE THÉORIQUE

La formation et l'enseignement offerts en classe ont l'avantage d'offrir un modèle uniforme. L'enseignant et les étudiants se trouvent dans un espace physique commun. L'interaction entre l'enseignant et les étudiants peut donc s'appuyer sur les outils pédagogiques traditionnels. L'introduction d'une part de formation ou d'enseignement à distance, peu importe son niveau ou sa prépondérance, introduit un ensemble de facteurs qui modifient le rapport entre l'enseignant et les étudiants.

Le présent chapitre présente une recension des facteurs théoriques portant sur les enjeux pédagogiques liés à la transition de l'enseignement en présence vers l'enseignement à distance. La première section présente quelques typologies de la FAD. La deuxième section, quant à elle, s'intéresse aux dispositifs hybrides de formation et porte une attention particulière au modèle Hy-Sup.

2.1 – TYPOLOGIE DE LA FORMATION À DISTANCE

Il existe plusieurs façons de catégoriser les différents dispositifs où une part de l'enseignement s'effectue par le biais de la FAD. La récente typologie du Campus numérique, créée par le ministère de l'Éducation du Québec, définit trois types de dispositifs : à distance, comodal et hybride (ministère de l'Éducation, 2022). Le Tableau 1 présente les caractéristiques et la définition de chaque type. Il s'agit d'une typologie simple et opérationnelle.

Tableau 1 – Caractéristiques de la typologie de la formation à distance du Campus numérique

Type	Définition	Caractéristiques
À distance	Une activité de formation sans déplacement sur les lieux physiques de la formation.	La formation peut être synchrone ou asynchrone. Une activité asynchrone est une activité de formation offerte en différé, au moment qui convient à l'étudiant. Une activité synchrone est une activité de formation où l'étudiant 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.

Comodal	Une activité de formation combinant simultanément des modes en présence et à distance.	L'activité de formation offerte en présence est aussi accessible à distance.
Hybride	Une activité de formation composée, selon une formule prédéterminée, d'activités d'enseignement et d'apprentissage en présence et à distance.	La répartition des activités en présence et à distance est variable d'un dispositif hybride à l'autre.

Source : ministère de l'Éducation (2022)

FADIO (Formation à distance interordres) a, lui aussi, développé une typologie des modes de FAD. La typologie de FADIO est plus variée et décrit quatre groupes de modèles : téléenseignement, classe virtuelle interactive, formation individualisée, autoformation et hybride. Le Tableau 2 montre que la typologie FADIO différencie notamment les types de formation en fonction de la variable synchrone/asynchrone, ce qui a pour effet de doubler le nombre de types comparativement à la typologie du Campus numérique.

Tableau 2 – Typologie FADIO

Modèle	Description
Synchrone	
Téléenseignement	Modèle A : Des salles de classe sont reliées en vidéoconférence ⁹ .
	Modèle B : Des salles de classe sont reliées en vidéoconférence et au moins un étudiant se connecte à la vidéoconférence à partir d'un appareil personnel ¹⁰ .
	Modèle C : Une salle de classe est reliée en visioconférence avec des étudiants connectés à partir d'un appareil personnel.
	Modèle D : En visioconférence, l'enseignant et les étudiants se connectent à partir d'un appareil personnel.

⁹ Selon Demers (2014, p. 182), le terme « vidéoconférence » fait référence à une téléconférence vidéo de groupe, en salle. Le terme « visioconférence » fait référence aux téléconférences vidéo reçues individuellement sur un appareil personnel (FADIO, 2019).

¹⁰ Le terme « appareil personnel » fait référence à tout dispositif électronique (ordinateur, tablette, cellulaire, etc.) permettant le branchement à la visioconférence selon les spécifications du cours (FADIO, 2019).

Asynchrone	
Formation individualisée	Modèle E : Un environnement numérique d'apprentissage permet d'accéder au contenu et aux activités. Un encadrement individualisé est offert par un enseignant.
Autoformation	Modèle F : Un environnement numérique d'apprentissage permet d'accéder au contenu et aux activités sans l'encadrement d'un enseignant.
Hybride	
Hybride	Modèle G : La formation combine les modalités à distance (synchrone/asynchrone) et en présence (classe ou milieu de travail).

Source : FADIO (2019)

2.2 – HY-SUP : UN CADRE D'ANALYSE POUR LA FORMATION À DISTANCE ET LES DISPOSITIFS HYBRIDES

Parmi les typologies de la FAD présentées précédemment, le modèle hybride est particulièrement intéressant puisqu'il permet une flexibilité aux concepteurs de dispositifs et aux enseignants. Alors que la FAD¹¹ fait référence à « toute activité qui implique, à un certain degré, une dissociation de l'enseignement et de l'apprentissage dans l'espace ou le temps » (CSE, 2015 : p. 1), le dispositif hybride, lui, est plus varié et plus complexe. Selon Docq, Lebrun et Smidts (2010 : p. 49), un dispositif hybride est :

Un ensemble cohérent constitué de ressources, de stratégies, de méthodes et d'acteurs interagissant dans un contexte donné pour atteindre un but. Le but du dispositif pédagogique est de faire apprendre quelque chose à quelqu'un, ou mieux (peut-on faire apprendre?), de permettre à « quelqu'un » d'apprendre « quelque chose ».

Burton et ses collègues (2011 : p. 71), quant à eux, définissent le dispositif hybride comme étant :

[...] tout dispositif de formation qui se caractérise par la présence de dimensions innovantes (accompagnement humain, modalités d'articulation présence-distance...) liées à la mise à distance. Le dispositif hybride, parce qu'il suppose l'utilisation d'un environnement technopédagogique, repose sur des formes complexes de médiatisation et de médiation.

La composition des dispositifs hybrides n'est toutefois pas uniforme. Il se trouve en effet un continuum d'intégration des activités d'enseignement et d'apprentissages réalisées en ligne. Pour

¹¹ Pour alléger la rédaction, l'acronyme FAD désigne ici à la fois l'enseignement et la formation à distance.

baliser ce continuum, Allen et Seaman (2013) ont déterminé que lorsque la proportion d'activités réalisées en ligne se situe entre 1 % et 29 %, il est question de présentiel enrichi. Lorsque la proportion se situe entre 30 % et 79 %, il s'agit d'hybride (mixte). Finalement, pour une portion se situant entre 80 % et 100 %, l'expression « en ligne » (synchrone ou asynchrone) est utilisée.

Selon Ho, Lu et Thurmaier (2006), le modèle hybride est caractérisé par quatre avantages principaux comparativement aux cours entièrement en ligne : 1) il offre plus de flexibilité temporelle; 2) il répond à différents besoins chez les apprenants; 3) il offre aux étudiants du temps pour la réflexion; et 4) il mène à moins d'abandons chez les étudiants. Les dispositifs hybrides permettent également aux sceptiques de la FAD d'en faire une immersion graduelle en alliant à la fois la formation en présence et la FAD.

2.2.1 – Le modèle Hy-Sup

Élaboré par six universités européennes, le modèle Hy-Sup est constitué d'une typologie des dispositifs hybrides de formation basée sur les caractéristiques pédagogiques, organisationnelles et matérielles de ces dispositifs (Burton *et al.*, 2011 : p. 73). L'objectif derrière la création d'Hy-Sup était de développer un cadre de référence permettant de comprendre les effets des dispositifs hybrides sur les apprentissages des étudiants et des pratiques d'enseignement du milieu de l'enseignement supérieur.

Hy-Sup est particulièrement pertinent puisqu'il développe un cadre de référence permettant de caractériser les dispositifs hybrides de formation. Cette caractérisation s'intéresse à un ensemble de variables qui sous-tendent les dynamiques auxquelles font face les enseignants lors du passage vers la FAD et l'enseignement en dispositif hybride. Ces variables prennent la forme de dimensions et de composantes. En déterminant des dimensions et des composantes, les auteurs du modèle Hy-Sup cherchaient à concrétiser les principales variables du dispositif hybride, soit le construit situé au cœur du modèle Hy-Sup.

Afin de bien distinguer les dimensions des composantes du modèle Hy-Sup, il est pertinent de souligner que de manière générale, les variables peuvent être catégorisées en deux grandes familles, les variables tangibles et les variables intangibles (Sirakaya-Turk *et al.*, 2017 : p. 79). Les variables tangibles se prêtent à des mesures précises et objectives. Les variables intangibles sont abstraites et ne se prêtent pas facilement à une mesure objective puisqu'elles sont subjectives. Les variables intangibles peuvent correspondre, par exemple, à des sentiments et à des perceptions. Ces types de variables sont appelés des construits. Il est possible de rendre un construit moins abstrait en le déclinant en dimensions et composantes. La dimension d'un construit prend la forme d'une image représentée dans la tête des individus. Si un construit est simple, il sera unidimensionnel. À l'inverse, un construit complexe sera multidimensionnel, c'est-à-dire qu'il consistera en deux dimensions ou plus. Les composantes, quant à elles, sont des représentations moins abstraites, donc plus tangibles, que les dimensions. Un chercheur peut ainsi mesurer un construit en questionnant une population cible à propos des éléments liés aux dimensions et composantes de ce construit.

Le cadre de référence du modèle Hy-Sup s'appuie sur les travaux de Charlier, Deschryver et Peraya (2006), lesquels ont élaboré une grille d'analyse qui a permis de dégager un ensemble de dimensions embryonnaires. Burton et ses collaborateurs (2011) ont par la suite proposé des dimensions plus précises basées sur les résultats d'un sondage. Ce sondage a été réalisé auprès de 174 enseignants qui ont décrit, en s'appuyant sur les 120 éléments proposés dans le questionnaire de l'étude, les dispositifs hybrides de formation au sein desquels ils travaillaient. Ultimement, cinq dimensions ont été retenues. À partir des dimensions ciblées, les auteurs ont eu recours à des analyses statistiques, soit des analyses en composantes principales avec rotation Varimax, pour extraire 14 composantes constituées d'un groupe d'éléments (Lebrun, Peltier, Peraya, Burton et Mancusco, 2014; Burton *et al.*, 2011).

2.2.2 – Les dimensions du modèle Hy-Sup

Le Tableau 3 montre les 5 dimensions principales et les 14 composantes qui structurent les dispositifs hybrides selon le modèle Hy-Sup (Burton *et al.*, 2011 : p. 73-75). La première dimension est la mise à distance et les modalités d'articulation des phases présentielles et distantes. Selon Burton et ses collègues (2011 : p. 73) :

L'articulation entre les moments présentiels et à distance est caractérisée par le temps accordé à l'un et à l'autre mode, à leur répartition ainsi qu'au type d'activités prévues et scénarisées par l'enseignant dans chacune des phases : des activités de prise ou de traitement d'information, chacune prenant plus ou moins d'importance en fonction de l'approche pédagogique adoptée, transmissive, individualiste ou encore collaborative (Charlier, Bonamy et Saunders, 2003).

C'est donc en grande partie par cette articulation que l'enseignant ou le concepteur donne forme au dispositif hybride. Les modalités d'articulation caractériseront ensuite d'autres options subséquentes du dispositif, par exemple : le statut accordé aux connaissances, la représentation de l'apprentissage et du but de l'éducation, la marge de manœuvre laissée aux étudiants, les critères d'évaluation, etc.

Tableau 3 – Les 5 dimensions et les 14 composantes du modèle Hy-Sup

Dimensions	Composantes
1. Mise à distance et modalités d'articulation des phases présentielles et distantes	1. Participation active des étudiants en présence
	2. Participation active des étudiants à distance
2. Accompagnement humain	3. Accompagnement méthodologique par les enseignants
	4. Accompagnement métacognitif par les enseignants

	5. Accompagnement par les étudiants
3. Formes particulières de médiatisation	6. Mise à disposition d'outils d'aide à l'apprentissage
	7. Mise à disposition d'outils de gestion, de communication et d'interaction
	8. Ressources sous forme multimédia
	9. Travaux sous forme multimédia
	10. Outils de communication synchrone et de collaboration utilisés
4. Formes particulières de médiation liées à l'utilisation d'un environnement technopédagogique	11. Possibilité de commentaire et d'annotation des documents par les étudiants
	12. Objectifs réflexifs et relationnels
5. Degré d'ouverture du dispositif	13. Liberté de choix des méthodes pédagogiques
	14. Recours aux ressources et acteurs externes

Source : Burton *et al.* (2011 : p. 76)

La deuxième dimension est l'accompagnement humain et fait référence aux recherches sur le soutien à l'apprentissage. Burton et ses collaborateurs (2011 : p. 74) ciblent trois composantes de l'accompagnement des étudiants souvent répertoriées dans la littérature, soit les composantes cognitive, affective et métacognitive. La composante cognitive porte sur la construction de connaissances (soutien au traitement de l'information et à la réalisation des activités et à la méthodologie). L'accompagnement affectif intègre les éléments qui soutiennent le niveau d'engagement des étudiants, notamment la présence sociale. La présence sociale s'appuie à son tour sur le degré d'intimité (le niveau de proximité vécu par l'étudiant par rapport à celui ou de ceux avec qui il apprend) et le degré de réactivité (le délai de réponse entre les interventions de l'étudiant et les rétroactions reçues). L'accompagnement métacognitif, quant à lui, vise « la construction de connaissances par une démarche réflexive sur ses propres processus cognitifs » (Burton *et al.*, 2011 : p. 74).

La troisième et la quatrième dimension portent sur l'environnement technopédagogique du dispositif hybride de formation, lequel est caractérisé par des formes complexes de médiatisation et de médiation. Selon Burton et ses collègues (2011 : p. 74) :

La médiatisation relève de l'ingénierie de la formation et du design pédagogique. Elle concerne les processus de conception, de production et de mise en œuvre des dispositifs, processus dans lesquels le choix des médias les plus adaptés ainsi que la scénarisation occupent une place importante (Peraya, 2010).

Par le biais des activités en ligne, les dispositifs hybrides médiatisent dans l'environnement technopédagogique une partie des contenus d'apprentissage, des ressources et des fonctions de la formation. Selon Burton et ses collaborateurs (2011 : p. 74), la médiation se définit comme :

[...] le processus de transformation que produit sur les comportements humains (par exemple cognitifs ou relationnels), le dispositif technique, « l'instrument » (autrement dit un artefact technique et ses schèmes sociaux d'utilisation), à travers lequel le sujet interagit avec le monde, avec des « objets », d'autres sujets ou encore avec lui-même (Rabardel et Samurçay, 2001).

En ce sens, le dispositif technopédagogique joue un rôle d'intermédiaire et modifie le lien entre l'individu et le savoir et l'action tout comme par rapport aux autres personnes impliquées dans le dispositif, qu'il s'agisse de l'enseignant ou des apprenants. L'environnement technopédagogique peut également transformer le savoir, l'action et les relations entre individus. Pour cette raison, Burton et ses collaborateurs (2011 : p. 74) stipulent que l'analyse des différentes formes de médiation relève de l'analyse des effets.

Finalement, la cinquième dimension est le degré d'ouverture du dispositif, soit le niveau de liberté de la personne en situation d'apprentissage par rapport aux situations d'apprentissage. Pour Jézégou (2008, cité dans Burton *et al.*, 2011 : p. 74), ce niveau de liberté peut se construire selon trois modalités :

1. Le dispositif détermine entièrement les situations d'apprentissage;
2. Les situations d'apprentissage du dispositif sont structurées conjointement par l'apprenant et par l'enseignant;
3. L'apprenant planifie lui-même ses apprentissages.

Selon Jézégou (2008), plus le dispositif est caractérisé par un degré d'ouverture élevé, plus les étudiants tendront à s'impliquer dans leurs apprentissages.

2.2.3 – Typologie des dispositifs hybrides

Les travaux du collectif Hy-Sup (Deschryver et Lebrun, 2014; Lameul, Peltier et Charlier, 2014) ont permis de dégager six types de dispositifs hybrides. Ces six types de dispositifs (Tableau 4) sont basés sur le continuum du paradigme enseignement-apprentissage, soit les différentes postures d'enseignement (Barr et Tagg, 1995). Lameul (2008 : p. 89) définit la posture comme « la manifestation (physique ou symbolique) d'un état mental. Façonnée par nos croyances et orientée par nos intentions, elle exerce une influence directrice et dynamique sur nos actions, leur donnant sens et justification ».

Le modèle Hy-Sup suggère que les six types de dispositifs sont corrélés chez les enseignants avec leurs postures relatives aux paradigmes de l'enseignement et de l'apprentissage (Charlier, Lameul, Peltier, Borruat, Mancuso et Burton, 2012). Tardif (2001 : p. 4) présente une comparaison intéressante de ces deux paradigmes :

Dans la logique du paradigme de l'enseignement, les apprentissages réalisés par les élèves découlent « forcément » des pratiques d'enseignement et il s'agit essentiellement d'adapter les pratiques en question pour soutenir d'une manière plus adéquate l'évolution des élèves et atteindre les buts fixés. L'apprentissage est alors subordonné à l'enseignement. En ce qui concerne le paradigme de l'apprentissage, l'enseignement se retrouve en relation de subordination par rapport à l'apprentissage. L'évolution des élèves, leurs connaissances antérieures, leurs caractéristiques personnelles et leur trajectoire en apprentissage indiquent les pratiques d'enseignement les plus appropriées ainsi que leurs orientations. Le paradigme de l'enseignement autorise l'établissement de séquences déterminées, voire immuables dans les programmes d'études alors que, dans le cas du paradigme de l'apprentissage, l'évolution des élèves dans un champ donné de savoirs ou quant à des problématiques particulières impose une démarche qui est imprévisible théoriquement.

Dans la typologie Hy-Sup, les types de dispositifs et les postures d'enseignement ont été rassemblés en deux groupes. Le premier groupe est centré sur l'enseignement et l'acquisition des connaissances, alors que le second est centré sur l'apprentissage et qu'il est soutenu par un environnement riche et varié. Pour imaginer cette progression sur le continuum, les auteurs ont résumé l'évolution de la posture d'enseignement en utilisant une métaphore (nom du type) se situant entre la posture la plus centrée sur l'enseignement (la scène) et celle étant la plus centrée sur l'apprentissage (l'écosystème). Le Tableau 4 intègre également les composantes des dimensions (voir Tableau 3) et opère une démarcation entre les composantes principales et secondaires de chaque type. Les composantes principales sont celles qui s'imposent le plus dans la définition du type de dispositif, alors que les composantes secondaires sont des composantes ayant une influence de moindre importance dans la définition des types de dispositifs.

Le Tableau 4 montre que plus la posture des enseignants se situe près du pôle « enseignement » du continuum, moins ils ont recours aux différentes composantes des dimensions. À l'inverse, les enseignants évoluant dans un dispositif hybride et dont la posture est centrée sur l'apprentissage nolisent l'ensemble des composantes des cinq dimensions.

Tableau 4 – Récapitulatif des caractéristiques des six types de dispositifs hybrides

Type	Posture d'enseignement	Nom du type	Composantes principales	Composantes secondaires
1	Centrée enseignement	La scène	Aucune	Aucune
2	Centrée enseignement	L'écran	5	13
3	Centrée enseignement	Le gîte		14
4	Centrée apprentissage	L'équipage	3 et 7	5 et 9

5	Centrée apprentissage	Le métro	1, 2, 10, 11, 12 et 13	4 et 14
6	Centrée apprentissage	L'écosystème	Toutes les composantes sont présentes	

Source : Lebrun *et al.* (2014 : p. 71)

Les travaux sur le cadre de référence Hy-Sup ont mené les auteurs à faire un ensemble de constats sur les types de dispositifs, la posture enseignante et les dimensions et composantes du modèle, notamment :

- Les dispositifs hybrides peuvent être porteurs d'un potentiel d'innovation important chez les enseignants si ceux-ci acceptent de rompre avec leurs pratiques routinières (Deschryver et Lameul, 2016 : p. 3);
- Les types de dispositifs sont corrélés chez les enseignants avec leurs tendances posturales (Charlier, Lameul, Peltier, Borruat, Mancuso et Burton, 2012);
- Les enseignants démontrent un regain de motivation et d'enthousiasme dans leur métier (Deschryver et Charlier, 2012 : p. 177-178) ainsi qu'un intérêt plus marqué pour les étudiants lorsqu'ils développent un dispositif hybride, ce qui pourrait faciliter les changements de pratique vers l'approche centrée sur l'apprentissage (Deschryver et Lameul, 2016 : p. 9);
- En ce qui concerne la compréhension des changements de pratiques, le projet Hy-Sup suggère que les enseignants font davantage état d'une déclaration d'intention de changement ou d'évolution de leur pratique que de changements effectifs et immédiats (Deschryver et Charlier, 2012 : p. 177).

2.3 – DES DIMENSIONS ADDITIONNELLES POUR LE MODÈLE HY-SUP

Dans leur rapport final, les auteurs du collectif Hy-Sup formulent un ensemble d'opinions sur des perspectives pour l'exploitation des résultats. Parmi ces perspectives, les auteurs pointent vers des pistes qui pourraient encore améliorer la pertinence du cadre Hy-Sup (Deschryver et Charlier, 2012 : p. 187-188) :

Nous pouvons regretter, par exemple, de ne pas avoir investigué du côté de l'évaluation : l'analyse des conditions dans lesquelles étaient évalués les dispositifs ainsi que les effets des dispositifs sur l'évaluation des apprentissages aurait pu être intéressante. [...] La variable contextuelle relative à l'accompagnement mérite également d'être étudiée de plus près : l'existence ou non d'un accompagnement pédagogique n'est pas sans incidence sur les effets des dispositifs hybrides sur le développement professionnel des enseignants. Un complément d'étude explorant cette dimension pourrait être bien éclairant.

Les chercheurs du présent projet se sont intéressés à la recommandation de Deschryver et Charlier et voient en ces suggestions une intéressante avenue de recherche pour le réseau collégial québécois. En effet, les effets des dispositifs hybrides sur l'évaluation des apprentissages ainsi que sur le processus d'accompagnement des enseignants peuvent avoir des répercussions considérables sur la qualité de l'éducation et de la formation transmises, surtout dans le contexte québécois où les enseignants font le passage vers la FAD et les dispositifs de manière plus ou moins désorganisée et en l'absence d'un centre d'aide offert à travers le réseau. Pour compléter les recommandations de Deschryver et Charlier, il serait pertinent d'ajouter la formation préalable des enseignants puisque c'est par celle-ci que les enseignants pourront acquérir les compétences nécessaires à la réussite du passage vers la FAD. Par conséquent, la formation préalable et l'accompagnement des enseignants ainsi que l'évaluation des apprentissages et du développement des compétences pourraient être ajoutés aux cinq dimensions existantes du modèle Hy-Sup. Ces dimensions potentielles sont abordées par différents auteurs dans la littérature.

2.3.1 – La formation préalable des enseignants

Le contexte de l'enseignement évolue rapidement, ce qui engendre des besoins de formation des enseignants. Déjà en 2000, le Conseil de l'éducation reconnaissait le développement des TIC comme l'un des facteurs complexifiant la pratique de l'enseignement au collégial (CSE, 2000b). À cela venait s'ajouter une réalité particulière, soit celle des exigences minimales de formation requises pour enseigner au collégial, lesquelles sont contradictoires par rapport aux compétences professionnelles que nécessite l'enseignement dans les collèges. Force est de constater que cette situation a peu changé au cours des vingt dernières années. En effet, une exploration des prérequis pour l'enseignement au collégial sur diverses plateformes indique la nécessité d'avoir un baccalauréat dans la discipline enseignée, avec une formation en pédagogie parfois présentée comme un atout, sans mention particulière portant sur les connaissances du domaine des TIC appliquées à l'enseignement¹². Quant au croisement des TIC et de la pédagogie, les enseignants peuvent devoir s'appuyer sur la formation continue et les offres de perfectionnement afin d'intégrer de manière efficace les TIC dans leurs pratiques. Pourtant, plusieurs auteurs soulignent l'aspect essentiel de la formation dans l'intégration des TIC dans l'enseignement (Tardif, 1998; Guihot, 2002; et Zhao et Bryant, 2006, cités dans Coen, 2012). La pertinence de la formation préalable s'explique par sa capacité à renforcer les compétences technopédagogiques et en TIC des enseignants. De plus, l'utilisation que fait un enseignant des TIC dans sa classe varie en fonction d'un certain nombre de facteurs, notamment son niveau de compétence avec celles-ci et la représentation qu'il a du rôle que les TIC peuvent jouer sur les apprentissages et les stratégies pédagogiques qu'il préconise (Larose, 1997). D'ailleurs, selon Guihot (2002, cité dans Coen, 2007 : p. 125), l'enjeu de la formation est central, puisque « ni la disposition de matériels

¹² Voir les liens suivants :

<https://www.quebec.ca/emploi/metiers-professions/explorer-metiers-professions/4021-enseignants-enseignantes-au-collegial-et-en-formation-professionnelle>

<https://fr.emploicegep.qc.ca/a-propos/questions>

<https://qualificationsquebec.com/reconnaissance-competences/profession/enseignants-enseignantes-au-niveau-collegial-et-autres-instructeurs-institutrices-en-formation-professionnelle/quebec/>

ni la mise en évidence de leur efficacité éducative [...] ne suffisent à générer leur usage [des TICS] en classe ».

Il est à souligner toutefois que les possibilités de formation ont été bonifiées dans les dernières années, particulièrement depuis la pandémie de COVID-19. À titre d'exemple, l'Université de Sherbrooke a lancé en mars 2020 le SPOC (*Small Private Online Course*) sur la formation hybride en enseignement au collégial¹³. Dans la même année, la TÉLUQ rendait disponible le cours en ligne *J'enseigne à distance*, dont le public cible était les enseignants de tous les ordres d'enseignement¹⁴. Puis, en mars 2021, les formations de Cadre 21 portant sur la FAD étaient rendues disponibles¹⁵.

La maîtrise des compétences associées à l'utilisation des TIC permet également aux enseignants de déterminer les avantages et les limites des TIC dans leur pratique et de contribuer à leur développement en contexte éducatif (CSE, 2000a). Les aptitudes individuelles des enseignants exercent une influence sur leur perception du potentiel pédagogique des TIC. Dans cette optique, le rapport des enseignants aux TIC peut se situer à différents points sur un continuum commençant avec la méfiance et terminant avec l'enthousiasme. Néanmoins, l'accélération de l'intégration des TIC au sein de l'enseignement renforce l'importance du développement d'une attitude favorable à leur égard de la part des enseignants. Selon Larose (1997), afin que cette condition gagnante soit en place, la familiarisation avec les TIC en contexte pédagogique doit avoir lieu dès le début de la formation à la profession enseignante. En effet, l'exposition aux TIC tôt dans la formation peut promouvoir l'adoption d'une posture favorable au transfert de compétence informatique dans la sphère pédagogique.

Indépendamment du rapport des enseignants avec les TIC, Cabot et Lévesque (2014) soulignent que les principes pédagogiques, l'environnement d'apprentissage et l'apport de l'enseignant doivent avoir préséance. En d'autres mots, les TIC doivent demeurer des outils au service de l'apprentissage et de la pédagogie. En faisant le saut vers la FAD et les dispositifs hybrides, les enseignants doivent être en mesure d'instrumentaliser les TIC pour atteindre leurs objectifs pédagogiques. Dans la plupart des cas, les enseignants se montrent initialement ouverts à l'intégration des TIC, mais peuvent finir par faire face à des défis d'implémentation qui en rendront l'utilisation difficile. À ce moment, les enseignants peuvent invoquer « le mirage technologique qui ne produit finalement que perturbations chez les élèves, perte de temps et déstabilisation du maître et de son autorité » (Coen, 2007 : p. 124). Une formation préalable pertinente permet d'éviter ces difficultés et facilite le passage vers les dispositifs hybrides pour les enseignants. De plus, les enseignants doivent atteindre un certain niveau de savoir qui combine les trois éléments suivants, lesquels sont présents dans le modèle TPACK¹⁶ (Mishra et Koehler, 2006) : la connaissance, la pédagogie et la capacité d'utiliser les TIC pour développer de nouveaux savoirs et compétences.

¹³ <https://www.usherbrooke.ca/performa/fr/actualites/nouvelles/details/42654>

¹⁴ <https://jenseigneadistance.teluq.ca/course/view.php?id=2>

¹⁵ <https://www.cadre21.org/formations/>

¹⁶ TPACK : *Technological Pedagogical Content Knowledge*

Mishra et ses collègues (2006) offrent d'ailleurs un cadre théorique qui permet de saisir la complexité de l'intégration des connaissances technologiques chez les enseignants. Les auteurs affirment qu'une utilisation pédagogique consciencieuse de la technologie nécessite la mobilisation d'une forme complexe de savoir qui doit être contextualisée, d'où l'appellation du modèle TPACK. Cette contextualisation doit prendre en considération, entre autres, l'enseignant, la classe, les politiques en vigueur dans l'établissement et les objectifs du curriculum. Cette théorie se positionne donc au cœur des interactions entre trois principales composantes de l'environnement d'apprentissage : les connaissances, la pédagogie et la technologie. Mishra et ses collègues (2006) postulent qu'historiquement, la formation offerte aux enseignants s'est attardée surtout au savoir relatif au contenu à transmettre. Les notions relatives à la pédagogie se sont ensuite ajoutées à cet aspect. Récemment, il a été possible d'observer un passage de cette vision plutôt dichotomique de la formation des enseignants à une combinaison de ces deux aspects, soit le contenu et la pédagogie, afin de formuler une compréhension plus complète de l'articulation de ceux-ci dans un contexte de transmission. Cette piste a pu se traduire par un souci plus important de cohérence entre les contenus et les méthodes pédagogiques utilisées.

Les nouvelles technologies ont apporté une autre composante. En effet, les nouvelles technologies ont le potentiel de changer la nature même de la classe et d'offrir une vaste étendue de représentations, d'exemples et de démonstrations qui peuvent rendre le contenu de la matière plus accessible aux étudiants. Pourtant, selon les observations des auteurs (Mishra *et al.*, 2006), les TIC sont souvent perçues et traitées comme une composante à part des connaissances et de la pédagogie. Le fait que ces technologies soient en constante évolution et deviennent rapidement obsolètes rend leur apprentissage et leur appropriation d'autant plus ardu. La formation des enseignants à ces outils doit donc aller au-delà de leur simple utilisation. L'enseignement, l'apprentissage et les technologies coexistent dans une relation transactionnelle. En plus de considérer comment les technologies et le contenu interagissent et de quelles manières les connaissances peuvent être modifiées par l'utilisation des technologies, les enseignants doivent être exposés au fait que les méthodes d'enseignement peuvent changer en fonction de l'usage de certaines technologies en particulier. C'est à la croisée de ces types de connaissances qu'intervient le modèle de Mishra et ses collaborateurs, soit la connaissance du contenu technopédagogique. Ce modèle articule une compréhension de divers concepts qui doivent être pris en compte simultanément, par exemple : l'utilisation des technologies, les méthodes pédagogiques utilisant les TIC d'une manière constructive, les connaissances de ce qui rend certaines notions plus faciles ou difficiles à apprendre, les manières par lesquelles les TIC peuvent intervenir pour répondre à certaines difficultés chez les étudiants, etc. Le modèle insiste sur l'importance d'un croisement entre TIC, pédagogie et connaissances afin de développer un enseignement de qualité. Le modèle souligne également qu'il n'existe pas de solution technologique unique qui puisse être appliquée auprès d'un ensemble d'enseignants et de cours. Les stratégies qui découlent du modèle TPACK doivent être adaptées au contexte.

En conclusion, ce que les auteurs défendent est une formation s'adressant aux enseignants qui dépasse la simple utilisation des TIC et qui permet plutôt une compréhension des relations complexes entre contenu, pédagogie et technologie.

2.3.2 – L’accompagnement des enseignants

Arpin et Capra (2007 : p. 26) définissent l’accompagnement comme étant « un soutien pédagogique au développement professionnel continu des enseignants. Il est centré sur l’acte d’apprendre de l’enseignant et sur le développement de ses compétences professionnelles au regard de sa pratique ». Au collégial, l’accompagnement est principalement offert par des conseillères et conseillers pédagogiques ou technopédagogiques, lesquels accompagnent les enseignants dans leurs pratiques pédagogiques, par exemple lors de l’élaboration d’activités d’enseignement et le développement d’outils d’évaluation des apprentissages (Lussier, 2012). La fonction de conseiller pédagogique est en constante évolution depuis les années 90. Les tâches à mener sont complexes, et les interventions, très variées, puisque le corps enseignant au collégial exprime un besoin de plus en plus présent de soutien et d’animation pédagogique, particulièrement depuis le renouveau collégial (St-Germain, 2008).

L’accompagnement peut être souhaitable pour des enseignants à différents moments de leur développement professionnel, et ce, pour diverses raisons. D’abord, il est important de rappeler quelques constats caractérisant la profession d’enseignant au collégial. Lussier (2012 : p. 34) mentionne à cet égard que :

[la plupart des enseignants] n’ont pas de formation en pédagogie, les changements actuels en éducation appellent à une appropriation de nouveaux modèles d’enseignement et le renouvellement des effectifs enseignants fait poindre des besoins grandissants de perfectionnement.

Selon Vivegnis (2020), l’accompagnement, par exemple sous la forme de mentorat, constitue un moyen important de soutenir un enseignant qui en est à ses débuts dans la profession. Cet accompagnement peut répondre à plusieurs besoins et assurer aux nouveaux enseignants une adaptation optimale à leur nouvel environnement. Par exemple, par l’entremise de la création de liens sociaux, la transmission d’informations en termes de pratique et la contribution au développement de l’identité professionnelle de même qu’au développement de leurs compétences professionnelles (De Stercke *et al.*, 2010; Gervais, 1999; Martineau *et al.*, 2011).

Lapierre (2009) rappelle également qu’en plus des fonctions d’enseignement et d’évaluation, les enseignants au collégial peuvent accumuler, au cours de leur carrière, des responsabilités professionnelles pour lesquelles ils ne reçoivent pas de formation particulière. Parmi elles se trouvent le développement de programmes d’études (élaboration, évaluation et actualisation), la construction de cours et la réalisation de projets de recherche en éducation. Les besoins de perfectionnement sont donc nombreux et vont en grandissant compte tenu de la nature changeante du secteur de l’éducation, notamment en termes d’appropriation de nouveaux modèles d’enseignement (Lussier, 2012).

Bizier (2010) notait déjà en 2010 une explosion des connaissances, une plus grande facilité d’accès aux informations ainsi qu’une plus grande disponibilité des informations à l’extérieur du contexte de la classe. Les grandes avancées technologiques liées aux TIC obligent désormais les enseignants à être de plus en plus consciencieux quant à leurs choix des contenus menant à l’acquisition des compétences d’un cours. Ces constats quant au contexte dans lequel évoluent

les enseignants au collégial ne sont pas sans mettre en évidence l'importance de la réflexivité dans la pratique des enseignants. Selon Le Bortef (2011 : p. 124), la réflexivité consiste :

[...] à prendre du recul par rapport à ses pratiques professionnelles, de façon à expliciter la façon dont [l'enseignant] s'y est pris pour modéliser et pour faire évoluer ses schèmes opératoires de façon à pouvoir les transférer ou les transposer dans de nouvelles situations.

L'accompagnement entre ici en ligne de compte puisqu'il aide les enseignants à « se repositionner [et] à se réorienter en examinant [leurs] pratiques individuelles et collectives [et leurs] modes de fonctionnement » (Boutinet, 2007 : p. 43).

L'accompagnement s'avère particulièrement incontournable lors de changements majeurs dans les pratiques pédagogiques des enseignants, comme c'est le cas lors du passage vers la FAD (Labilloy et St-Germain, 2014). Le passage vers les dispositifs hybrides requiert une ouverture au changement pédagogique de la part des enseignants, car « [il] est évident que ce n'est pas du jour au lendemain qu'un enseignant modifie ses pratiques pédagogiques pour exploiter pleinement la valeur ajoutée de l'enseignement en ligne dans ses enseignements » (Docq, Lebrun et Smidts, 2010 : p. 52). D'ailleurs, en ce qui concerne les pratiques pédagogiques, le modèle Hy-Sup accorde une place importante à l'enjeu de la posture des enseignants. Charlier et ses collaborateurs (2006) suggèrent que la mise en œuvre des stratégies pédagogiques liées à l'apprentissage hybride dans les programmes de formation en enseignement supérieur doit se caractériser par une approche centrée sur les apprenants, ce qui peut impliquer un changement de posture pour certains enseignants. Par conséquent, un enseignant ayant une posture centrée sur l'enseignement aura tendance à recréer cette pratique pédagogique dans un dispositif hybride (Côté, 2013 : p. 12). Ce changement de posture devra se répercuter autant dans les stratégies d'enseignement que dans les scénarios d'apprentissage. Les processus de changements liés au passage d'une pédagogie de l'enseignement vers une pédagogie de l'apprentissage sollicitent de nouvelles compétences chez les enseignants qui doivent changer leurs stratégies pédagogiques et d'évaluation (Pratte, 2001).

Le défi de l'accompagnement consiste donc à tirer profit du rapport entre le conseiller et l'enseignant afin de promouvoir la meilleure posture à adopter par l'enseignant dans le contexte de la FAD et des dispositifs hybrides. Selon Pineault (2010), l'accompagnement par une conseillère ou un conseiller pédagogique vise le développement d'une capacité de réflexion critique chez l'enseignant afin que celui-ci soit en mesure de diagnostiquer les difficultés qu'il rencontre dans sa pratique, et ce, de manière autonome. Cette pratique réflexive est souvent incontournable, car au Québec, depuis le renouveau collégial en 1993, le paradigme axé sur l'apprentissage a, en théorie, pris le pas sur celui axé sur l'enseignement (St-Germain, 2008). Toutefois, il a été observé que malgré l'émergence du paradigme centré sur l'apprentissage, tel que le promeut le ministère de l'Éducation, les enseignants reproduisent souvent malgré eux les pratiques issues du paradigme de l'enseignement, puisque c'est à celles-ci qu'ils ont eux-mêmes été exposés lors de leur formation (St-Germain, 2008). Le Conseil supérieur de l'éducation recommandait d'ailleurs en 2008 la mise en place d'un cadre d'accompagnement des

enseignants afin de faciliter leur introduction aux nouvelles approches pédagogiques (CSE, 2008).

Le processus d'accompagnement en est un complexe, qui demande un travail rigoureux (St-Germain, 2008). D'ailleurs, plusieurs auteurs ont abordé certains fondements et stratégies de l'accompagnement (Arpin et Capra, 2007; L'Hostie et Boucher, 2004; Lafortune et Deaudelin, 2001; Lafortune, 2008; Pratte, 2003; St-Germain, 2008). Certaines qualités ou attitudes sont aussi souhaitées chez la personne accompagnatrice, notamment l'ouverture d'esprit, le respect, la fiabilité, la flexibilité et la disponibilité (Houde, 2011). Il est également attendu de la personne accompagnatrice qu'elle détienne une bonne connaissance de l'apprentissage et des aspects liés à l'accompagnement (Arpin et Capra, 2007) de même qu'une bonne connaissance de la réalité de l'enseignement collégial (Martel, 2012). Il est essentiel qu'elle-même continue de se former sur le plan tant théorique que pratique pour mieux comprendre les fondements associés au changement qu'elle veut susciter, qu'elle intègre ces fondements et qu'elle en démontre une maîtrise adéquate dans ses propos et sa pratique (Lafortune, 2008). La conseillère ou le conseiller s'appuie donc sur des cadres théoriques lors de ses interventions et les applique dans sa pratique auprès des enseignants (St-Germain, 2008). Également, afin que l'accompagnement soit efficace, il est essentiel qu'une relation de coopération soit établie entre le conseiller accompagnateur et l'enseignant (Pratte, 2001).

Les stratégies d'intervention sont surtout nombreuses dans un contexte d'enseignement en présence. Cependant, peu d'informations sont disponibles quant à l'adaptation de ces modalités au contexte de l'accompagnement d'un enseignant en formation supérieure et à distance. Labilloy et St-Germain (2014) pallient cette carence en proposant cinq gestes pour favoriser la bonne marche du processus d'accompagnement dans un contexte d'innovation pédagogique en FAD, soit : 1) établir un rapport relationnel côte à côte avec l'enseignant; 2) s'intéresser aux représentations des professeurs; 3) cibler le besoin précis de l'enseignant; 4) reconnaître les compétences pédagogiques du professeur; et 5) créer et maintenir une zone de développement professionnelle. La présence ou l'absence de ces gestes est un indicateur du soutien que reçoit un enseignant pour adapter ses pratiques pédagogiques au contexte de la FAD et des dispositifs hybrides.

St-Germain (2008) décrit quelques éléments d'un accompagnement réussi au collégial. Celui-ci serait observable notamment par la qualité de vie professionnelle des enseignants, qui s'exprimerait par un accroissement des échanges pédagogiques entre enseignants et par une plus grande propension vers la collaboration dans le but d'élaborer des projets pédagogiques intégrateurs, dans l'éveil d'un esprit de coopération. Une amélioration des résultats dans les rendements scolaires des étudiants, une meilleure rétention des étudiants au cégep et une diminution du nombre d'abandons seraient aussi relevées.

2.3.3 – L'évaluation des apprentissages et du développement des compétences

Depuis 1993, l'enseignement collégial a connu une révision de ses programmes avec l'implantation du renouveau pédagogique. Celui-ci a mené à l'intégration de l'approche par compétences aux programmes d'études (CSE, 2000a). Depuis ce changement, l'enseignement et l'évaluation doivent mener à l'intégration de compétences, rompant ainsi avec une approche

misant sur la maîtrise des contenus (Leroux, 2010b). De plus, afin d'être cohérents avec la Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA) des établissements, les enseignants doivent s'assurer de la mise en œuvre d'une évaluation qui soit équitable. Les écrits abordant l'évaluation des compétences font consensus quant au caractère multidimensionnel et complexe des compétences à acquérir puisque celles-ci font appel à des apprentissages de haut niveau (Leroux, 2015; Scallon, 2015; Tardif, 2006) et à la réalisation de tâches complexes et authentiques (Leroux, Hébert et Paquin, 2015; Prigent, Bernard et Kozanitis, 2009).

Alors que l'accessibilité de plusieurs programmes collégiaux s'accroît par l'entremise de la FAD et de l'intégration des TIC, de nombreux défis sont soulevés par l'ensemble des changements entraînés par ces phénomènes (Burton, Blais et Gilles, 2013; Lebrun, 2015; Nizet, Leroux, Deaudelin, Béland et Goulet, 2016; Leroux et Nolla, 2022). Ce constat s'avère d'autant plus imposant lorsqu'il est question des pratiques d'évaluation, compte tenu, entre autres, que celles-ci sont parfois assujetties à des normes collectives peu ou mal adaptées à la FAD en enseignement supérieur (Nizet *et al.*, 2016).

Au sein des programmes de la formation régulière et continue, de nombreuses pratiques évaluatives intégrant les TIC ont été expérimentées et documentées (Bélec et Richard, 2019; Bélair, 2016; De Grâce, 2016). En contexte prépandémique, il se trouve toutefois peu d'écrits sur le sujet des pratiques évaluatives mises en œuvre par des enseignants du collégial en FAD (Gouvernement du Québec, 2015). Néanmoins, l'intégration des TIC dans les pratiques contribue grandement à la complexification et à la transformation des pratiques évaluatives. Ces changements sont modulés en fonction « de la combinaison de nouvelles modalités d'enseignement et d'apprentissage (présentiel enrichi, hybride et tout à distance), d'une diversité de technologies numériques (les outils du Web 2.0 comme les *tags*, l'infonuagique, les blogues, les wikis, le balado, etc.) et des modalités d'interaction (étudiant-enseignant, étudiant-étudiant et étudiant-contenu) » (Leroux et Nolla, 2022 : p. 31). Toutefois, un travail reste à faire afin d'en arriver à une meilleure adéquation entre les intentions d'évaluation et les pratiques et outils évaluatifs en place (Leroux et Nolla, 2022).

Les interrogations sur l'usage des TIC dans l'évaluation se sont également multipliées depuis la pandémie de COVID-19, laquelle a suscité un ensemble de questions sur les pratiques évaluatives en FAD (Papi, Gérin-Lajoie et Hébert, 2020), par exemple : Comment choisir une ou des ressources numériques? Comment diversifier les activités d'évaluation à distance? Comment diffuser des consignes clairement et apporter du soutien et des directives efficacement? Ces enjeux sont également importants pour les conseillers pédagogiques qui accompagnent les enseignants et qui veillent à s'assurer du respect des exigences de la PIEA des collèves.

Malgré le fait que l'intégration des TIC et du Web 2.0 a graduellement amené le développement d'une nouvelle culture d'évaluation (Burton, Blais et Gilles, 2013; Lebrun, 2015; Roy, 2011), la crise sanitaire a fait naître un point critique et est considérée par certains comme un catalyseur d'une évolution des pratiques pédagogiques (Heilporn et Denis, 2020). L'une des préoccupations les plus importantes dans le passage vers la FAD est certes la qualité des évaluations (Brown, 2019). Plus récemment, dans une étude de Verchier et Lison (2022), les enseignants interrogés ont ciblé trois enjeux majeurs relatifs à l'assurance d'une évaluation de qualité en FAD : limiter la

fraude, évaluer le développement des compétences de manière aussi juste et efficace qu'en présence et éviter les problèmes techniques. Les inquiétudes concernant le plagiat et la tricherie ont particulièrement pris de l'ampleur (Béland *et al.*, 2021), notamment en se taillant une place dans l'espace public. Il est possible de penser que les médias ont certes contribué à l'amplification de ces préoccupations lors de la pandémie, avec des publications divulguant des statistiques préoccupantes de cas de fraude¹⁷. Or, Hébert et Fontaine (2022) font référence aux travaux de Tolman (2017), qui observait déjà en 2017 des statistiques liées à la fraude plutôt semblables entre les cours offerts à distance et ceux offerts en présence. En s'interrogeant sur les facteurs pouvant expliquer ce phénomène, les mêmes auteurs secondent Papi, Hébert et Gérin-Lajoie (sous presse) en s'appuyant sur l'hypothèse selon laquelle « dans plusieurs établissements d'enseignement, l'augmentation des cas de plagiat ou tricherie pendant la pandémie est liée à la transposition de types d'évaluation conçus pour un mode présentiel, mais réalisés à distance en raison de la situation » (Hébert et Fontaine, 2022 : p. 149). D'autres auteurs (Gremion et Leroux, 2019; Detrox *et al.*, 2020) abondent également en ce sens, associant le plagiat à une augmentation du nombre d'évaluations de types choix multiples ou réponses courtes. Verchier et Lison (2022), de leur côté, font état de divers moyens utilisés par les enseignants afin d'agir contre le plagiat, par exemple : des évaluations synchrones avec vidéosurveillance, des tests éclair, des exposés et des évaluations par les pairs. Ces différents moyens ont chacun leurs avantages et inconvénients, bien que certains d'entre eux fassent l'objet de questionnements éthiques.

Hébert et Fontaine (2022) proposent les activités d'évaluation authentiques comme antidote au plagiat. Ainsi, les apprenants peuvent « faire la démonstration de leurs apprentissages dans des tâches réalistes », dépassant ainsi la simple « transposition des évaluations conçues pour un mode présentiel en format numérique ». Les bénéfices de l'évaluation authentique ont été reconnus par plusieurs auteurs (Ashford-Rowe *et al.*, 2013; Kearny, 2013; Swaffield, 2011; Kozanitis, 2021). Nizet et ses collègues (2016), par exemple, notaient avant la pandémie un accroissement de leur utilisation, en FAD, en contexte universitaire. Talbot et Gremion (2022) suggèrent de soumettre des tâches complexes permettant d'évaluer le niveau de compétence des apprenants et insistent sur le fait que l'alignement pédagogique consiste en un principe crucial d'une évaluation éprouvée. Ce modèle, issu des travaux de Biggs (1996), met l'accent sur la cohérence entre les objectifs d'apprentissage, le choix des activités d'enseignement et l'évaluation des apprentissages.

Plusieurs travaux de recherches menés au collégial depuis l'implantation de l'approche par compétences ont démontré l'intégration de nouvelles façons d'évaluer les apprentissages (Bélangier et Tremblay, 2012; Leroux, 2012; Leroux, 2010a, 2010b). De plus, une transition de l'enseignement en présentiel vers la FAD implique de penser les évaluations formatives et sommatives afin qu'elles demeurent efficaces (Guérin-Lajoie, Hébert et Papi, 2021). Dans le contexte de la FAD, les évaluations formatives constituent une forme de rétroaction particulièrement importante. Cette fonction de l'évaluation apporte un soutien significatif au processus d'apprentissage et est importante pour leur progression (Hattie et Timperley, 2007;

¹⁷ Voir, par exemple : <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1709076/plagiat-cegep-sherbrooke-enseignement-distance-defis> et <https://www.ledevoir.com/societe/education/584787/education-la-tricherie-a-exploseau-cegep>. Hébert et Fontaine (2022) citent d'autres articles également.

Leroux, 2014). Afin d'en assurer l'efficacité, l'évaluation formative doit fournir une rétroaction rapide et détaillée aux étudiants (Rosselet *et al.*, 2022). Les rétroactions fréquentes en cours de réalisation des tâches complexes et l'importance d'impliquer l'étudiant dans la régulation de ses apprentissages et de celles de ses pairs représentent des aspects déterminants lors de l'évaluation des apprentissages (Facchin, 2015; Leroux, 2014). Une plus grande accessibilité aux TIC a d'ailleurs contribué à l'évolution des modalités de rétroaction, notamment par l'augmentation de leur nombre, la variation de leur format (écrites, audio, vidéo) et l'accélération du rythme auquel la rétroaction peut être fournie aux étudiants (Leroux et Nolla, 2022). Dans un cours en ligne et asynchrone, il est essentiel de choisir des outils permettant de transmettre une rétroaction rapide, accessible et efficace (Rosselet *et al.*, 2022).

Au Québec, Leroux (2018) a conçu un cadre de référence de l'évaluation des apprentissages à distance dans un programme en approche par compétences permettant une compréhension approfondie des pratiques évaluatives en FAD. Ce cadre comprend plusieurs dimensions et s'appuie sur l'alignement pédagogique afin d'assurer une cohésion entre les pratiques évaluatives et l'approche par compétences. Le cadre inclut la dimension la plus englobante de l'évaluation, soit l'approche-programme, laquelle assure une cohérence pédagogique à l'échelle du programme (Leroux et Nolla, 2022). Cette vue d'ensemble vise un dialogue entre les acteurs jouant un rôle dans l'évaluation, ce qui permet ainsi d'assurer une compréhension commune des compétences et des attentes de la part des acteurs gravitant autour de l'évaluation. Les différents contextes d'enseignement et d'apprentissage sont également considérés, comprenant divers degrés d'inclusion des TIC (situations d'enseignement en présentiel enrichi, hybride et en ligne) ainsi que leurs modalités (communications synchrones ou asynchrones). Le modèle comprend également l'intention de l'évaluation (par exemple, formative ou sommative), les rôles de l'enseignant et de l'étudiant ainsi que les interactions qui les animent. Finalement, quatre dimensions précises sont ciblées lorsque vient le moment d'évaluer les compétences en FAD (Leroux et Nolla, 2022) :

1. Les tâches d'évaluation caractérisées par leur complexité et leur authenticité (p. ex. : production écrite, communication orale, simulation, projets, etc.);
2. Les instruments permettant de recueillir des traces de l'évaluation afin de porter un jugement et de prendre une décision;
3. Les outils TIC et du Web 2.0 qui permettent de médiatiser les activités d'enseignement et d'apprentissage;
4. L'interaction (enseignant-étudiant, étudiant-étudiant et étudiant-contenu).

En conclusion, Bisailon, Rosselet et Leduc (2022) mentionnent l'éventail de perspectives offertes par l'usage des TIC en contexte d'évaluation. Par exemple, les TIC rendent possible une adaptation des évaluations (leur contenu, niveau et rythme) aux besoins des apprenants et facilitent les échanges entre les enseignants et les apprenants quant aux processus d'évaluation (Sweeney *et al.*, 2017). L'usage du numérique permet également une documentation plus détaillée des traces de l'évaluation et facilite ainsi leur analyse. De plus, l'usage du numérique rend le processus d'évaluation visible aux étudiants, notamment en leur permettant d'avoir accès à un portrait de leur performance, et ce, souvent en temps réel.

3 – MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente les principaux éléments méthodologiques liés à la réalisation du présent projet de recherche. Le chapitre est divisé en trois sections : 1) les objectifs du projet; 2) la collecte de données; et 3) l'analyse et le traitement des données.

3.1 – OBJECTIFS DU PROJET

3.1.1 – Objectif général

L'objectif général du projet est d'analyser les défis rapportés par les enseignants dans leur passage de l'enseignement en présence à l'enseignement en dispositif hybride afin de bonifier le modèle Hy-Sup en déterminant des composantes potentielles pour les dimensions ciblées, soit : 1) la formation préalable des enseignants; 2) l'accompagnement des enseignants; et 3) l'évaluation des apprentissages et du développement des compétences.

3.1.2 – Objectifs particuliers

Un ensemble d'objectifs particuliers ont été ciblés pour mener à l'atteinte de l'objectif général. Ces objectifs sont :

- Valider les composantes de la grille d'entrevues auprès d'un groupe d'experts;
- Administrer la grille d'entrevue;
- Analyser, à partir du cadre de référence Hy-Sup, les types de dispositifs hybrides rapportés dans les réponses;
- Vérifier si les enseignants se réfèrent aux mêmes composantes Hy-Sup que leurs homologues européens pour analyser et rendre compte de leur expérience;
- Définir les composantes des dimensions relatives à la formation préalable, à l'accompagnement et à l'évaluation des apprentissages identifiées par les enseignants interviewés;
- Tester l'applicabilité des composantes des nouvelles dimensions par rapport au double continuum « présence-distance » et « posture d'enseignement-posture d'apprentissage ».

3.1.3 – Objectif terminal

L'objectif terminal du projet est de construire un modèle pour le réseau collégial québécois intégrant les dimensions et les composantes validées du modèle Hy-Sup+ et de dégager des recommandations pour mieux réussir le passage de l'enseignement en présentiel à l'enseignement en FAD et dans les dispositifs hybrides.

3.2 – COLLECTE DE DONNÉES

La présente section liste les principaux aspects méthodologiques ayant encadré la collecte de données.

3.2.1 – Population cible

La population cible du projet est composée des enseignants des programmes réguliers (préuniversitaires et techniques) du réseau collégial québécois ayant fait l'expérience du passage de l'enseignement en présence vers l'enseignement en FAD ou en dispositif hybride et travaillant dans un établissement où au moins cinq enseignants avaient vécu la FAD avant la pandémie de COVID-19.

3.2.2 – Base d'échantillonnage

L'équipe de recherche n'a pas eu accès à une base d'échantillonnage listant les membres de la population cible. L'identification et la quantification de la population cible se sont plutôt effectuées en deux étapes. En premier lieu, les chercheurs ont effectué un sondage maison en décembre 2018 auprès du Réseau des répondantes et répondants TIC (REPTIC) afin d'obtenir une approximation du nombre d'enseignants constituant la population cible. Les résultats de ce sondage laissaient entrevoir une population d'environ 35 enseignants.

En deuxième lieu, au cours de l'automne 2019, les chercheurs ont procédé à une recension des enseignants ayant fait l'expérience du passage de l'enseignement en présence vers l'enseignement en FAD ou en dispositif hybride au sein de l'ensemble du réseau des cégeps. Le champ d'observation du sondage était constitué des collèges publics et privés du Québec¹⁸.

L'équipe de recherche a commencé par effectuer une recension de l'ensemble des aides pédagogiques individuelles (API) du réseau des cégeps. Pour ce faire, l'équipe s'est appuyée sur le site de l'Association professionnelle des aides pédagogiques individuels (APAPI), lequel fournissait une liste des API par région administrative, par cégep et par campus. À partir de cette liste, l'équipe a procédé, au cours des mois d'octobre et de novembre 2019, à une série d'appels auprès de l'ensemble des cégeps du Québec. L'objectif des appels était de recenser les programmes et les cours offerts, ou ayant été offerts, entièrement ou partiellement à distance ainsi que de recenser les enseignants qui ont offert ces cours et programmes¹⁹. Ces discussions avec les API s'appuyaient sur un questionnaire développé précisément pour cet exercice²⁰. Les résultats de cette recension ont été saisis dans un fichier tableur. D'autres communications se

¹⁸ Au moment de la préparation de la collecte, le ministère de l'Éducation du Québec n'avait pas de liste à jour de l'ensemble des enseignants œuvrant en formation à distance au Québec.

¹⁹ Il convient de souligner que certains collèges ont refusé de communiquer combien d'enseignants dans leur établissement œuvraient en formation à distance.

²⁰ Voir l'annexe 1.

sont également poursuivies jusqu'au mois de mars 2020 afin de recenser des enseignants au sein d'autres collèges qui n'avaient pas donné suite aux appels au cours de l'automne 2019.

Puisque les projets de recherche en milieu collégial sont soumis à des processus de demandes de certifications éthiques, l'équipe de recherche a souhaité prioriser les collèges où un nombre minimal d'enseignants correspondait au profil de la population cible. Le critère d'inclusion était la présence d'au moins cinq enseignants par collège. Ce critère a permis de diminuer le nombre de collèges pour lesquels des certifications éthiques ont été demandées. À la fin de cet exercice, l'équipe de recherche avait constitué une base d'échantillonnage de 168 enseignants, provenant de sept collèges.

Huit enseignants répertoriés dans la base d'échantillonnage ont participé au prétest de la grille d'entretien et en ont été retranchés. La base d'échantillonnage est donc passée à 160 individus.

Une certification d'éthique de la recherche a été obtenue auprès de chacun des collèges participant à la collecte de données.

3.2.3 – Échantillon

L'échantillon du sondage a été calculé à partir de la base d'échantillonnage finale. L'échantillon ciblé se chiffrait à 113 enseignants.

3.2.4 – Sélection des participants aux entrevues

La procédure de sélection des participants a été effectuée par échantillonnage aléatoire simple. Dans ce type d'échantillon, chaque personne figurant dans la base d'échantillonnage a une probabilité connue et non nulle de faire partie de l'échantillon.

La procédure de sélection aléatoire des participants était constituée des étapes suivantes :

- La base d'échantillonnage a été importée dans Excel;
- Chaque personne listée dans la base d'échantillonnage s'est vu attribuer un code afin d'assurer l'anonymat des participants;
- La fonction « ALEA.ENTRE.BORNES » dans Excel a été appliquée à la base d'échantillonnage afin d'assurer un échantillon sélectionné aléatoirement;
- Les enseignants sélectionnés ont été attribués aléatoirement aux interviewers de l'équipe de recherche;
- Un courriel personnalisé au nom de l'enseignant a été envoyé à chaque participant potentiel en utilisant l'adresse courriel professionnelle de l'enseignant. Ce courriel contenait les informations sur le but de la recherche, les modalités et la durée prévue de l'entrevue, le formulaire de consentement pour participer à la recherche et le lien vers la page de réservation de la plage horaire disponible pour l'entrevue;
 - S'il n'y avait pas de réponse après le premier envoi, un courriel de rappel était envoyé au participant après sept jours. Il n'y a pas eu d'autres relances;

- Lorsque les enseignants acceptaient de participer à l’entrevue, ils utilisaient Doodle professionnel pour communiquer les dates qui leur convenaient, ce qui permettait aux interviewers de programmer leur horaire en fonction des entrevues à réaliser;
- À la réception de la confirmation de participation et des dates de disponibilité, l’interviewer programmait un rendez-vous dans Outlook, incluant le lien de la réunion Zoom, et le faisait parvenir au participant²¹. Il s’assurait également que le document de consentement pour la participation à l’entrevue était signé (signature électronique avec Adobe) et déposé dans le dossier de recherche;
- Le jour de l’entrevue, l’interviewer et l’enseignant se connectaient à la rencontre Zoom pour l’entrevue;
- Une fois la transcription des entrevues effectuée, l’enregistrement audio des entrevues était supprimé²²;
- La première ronde d’appel a mené à un taux de réponse plus bas qu’anticipé. Par conséquent, une autre sélection aléatoire a été effectuée à partir des enseignants qui n’avaient pas initialement été retenus.

3.2.5 – Outil de collecte de données

L’outil de collecte a été structuré en trois sections²³. La première section portait sur l’expérience en enseignement du participant. Elle dressait le profil de l’expérience en enseignement à distance du participant, notamment les formations suivies, l’expérience d’enseignement au collégial et en FAD, le nombre d’étudiants moyen dans les cours et les outils technologiques utilisés.

La deuxième section du questionnaire reprenait les questions de l’outil d’autopositionnement Hy-Sup, lequel a permis à l’équipe de recherche de positionner les répondants par rapport au type de dispositif en ligne²⁴. L’outil d’autopositionnement abordait les éléments suivants :

1. L’articulation présence-distance;
2. Les usages des outils et de la plateforme;
3. Les objectifs pédagogiques;
4. L’accompagnement proposé aux étudiants, tant en présence qu’à distance;
5. L’ouverture du cours, tant en présence qu’à distance.

Cette partie du questionnaire a pris la forme d’un formulaire en ligne Microsoft Forms. L’interviewer partageait son écran pour que le participant puisse voir les questions posées pendant qu’il en faisait la lecture. L’interviewer remplissait le formulaire selon les réponses du participant.

²¹ La collecte de données a été réalisée dans le contexte de la pandémie de COVID-19. Par conséquent, toutes les entrevues ont été réalisées à distance.

²² La procédure est décrite à l’annexe 2.

²³ L’outil de collecte est présenté à l’annexe 3.

²⁴ L’outil était disponible en ligne à l’adresse suivante : <http://spiralconnect.univ-lyon1.fr/hysup/>. Il a toutefois été retiré durant la réalisation du projet.

La troisième section du questionnaire était constituée d'une grille d'entretien semi-dirigé. Les questions de cette section portaient sur les trois dimensions additionnelles du modèle Hy-Sup+, c'est-à-dire : la formation préalable des enseignants, l'accompagnement des enseignants et l'évaluation des apprentissages et du développement des compétences. Un enregistrement audio de cette section de l'entrevue a été fait avec l'application Zoom. L'interviewer partageait son écran pour permettre au participant de voir les questions qui lui étaient lues. Le support visuel utilisé était une diapositive PowerPoint comprenant les questions 27 à 40 de l'outil de collecte.

3.2.6 – Prétests de l'outil de collecte

L'outil de collecte a été soumis à deux prétests. Le premier prétest a été réalisé auprès de conseillers pédagogiques en provenance de trois cégeps et n'abordait que la section de l'outil sur les dimensions du modèle Hy-Sup+. L'objectif du groupe de discussion, réalisé à distance, était de valider la formulation et la pertinence des questions²⁵. Pour chaque question, les experts devaient indiquer si, selon eux, les questions soumises étaient à conserver, à modifier ou à retirer, ou si de nouvelles questions ou sous-questions devaient être ajoutées. Les conseillers pédagogiques saisissaient leurs commentaires dans le modèle de tableau ci-dessous (Tableau 5).

Tableau 5 – Modèle de validation des questions par les participants au premier prétest

Participants	À conserver	À modifier	À ajouter	À retirer
Participant 1				
Participant 2				
Participant 3				

Un deuxième prétest a été réalisé auprès d'enseignants. Plusieurs types de prétests ont été considérés. L'approche du prétest cognitif a été retenue puisqu'elle permettait d'atteindre les objectifs. Selon Dillman, Smyth et Christian (2014 : p. 242) : « If the goal [of the pretest] is to learn how people understand questions as they are written or how they navigate the questionnaire, a cognitive interview will work great ». Le processus utilisé pour le prétest a été le suivant :

1. Le chercheur posait les questions du questionnaire aux participants. À la demande du participant, celui-ci pouvait également lire directement les questions puis y répondre. Babbie (2010 : p. 267) mentionne qu'il est préférable de demander aux participants de répondre au questionnaire que de simplement leur demander de le lire. Une question peut sembler avoir du sens lorsqu'on la lit, bien qu'il soit impossible d'y répondre de manière significative;
2. Le chercheur consignait les commentaires reçus;

²⁵ Voir l'ordre du jour à l'annexe 4.

3. Le chercheur faisait un retour avec le participant sur les problèmes notés dans le questionnaire. Ces problèmes pouvaient prendre plusieurs formes : manque de clarté dans la formulation de la question, mots inconnus, syntaxe ambiguë, etc.;
4. Le processus recommençait avec un nouveau participant.

Le principal critère de sélection des participants ayant collaboré au prétest de l'outil de collecte était la correspondance avec le profil de la population cible de l'étude. La sélection du groupe de participants visait également à joindre une diversité parmi cette population (hommes, femmes, en début de carrière, en fin de carrière, etc.). La littérature demeure souvent vague quant au nombre de participants nécessaires pour bien réussir le prétest d'un questionnaire (Perneger et al., 2014). La balise habituelle est de statuer sur la fin du processus lorsqu'il y a saturation, c'est-à-dire lorsque les prétests ne mènent plus à la découverte de problèmes. Perneger et ses collaborateurs (2014) remarquent toutefois que cette balise ne mène qu'à l'identification des problèmes les plus évidents, ce qui implique donc que l'instrument de collecte pourrait tout de même être biaisé. En s'appuyant sur une analyse statistique basée sur des critères comme la prévalence des problèmes et la probabilité de détecter des problèmes, Perneger et ses collaborateurs (2014) suggèrent un échantillon minimal de 30 répondants pour le prétest d'un questionnaire. Dans le cadre du présent projet, ce seuil de 30 répondants au prétest n'a pu être atteint. Finalement, pour la présente étude, huit enseignants en provenance de trois cégeps différents ont participé au deuxième prétest. Le calcul de l'échantillon pour le prétest a été effectué à partir des cégeps pour lesquels les certificats éthiques avaient été obtenus.

3.2.7 – Période de réalisation des entrevues

Les entrevues ont été réalisées en mode virtuel entre novembre 2020 et février 2021.

3.2.8 – Nombre final total de répondants

Au total, 40 répondants ont participé à la collecte de données²⁶.

3.3 – ANALYSE ET TRAITEMENT DES DONNÉES

Les données colligées ont été soumises à deux types d'analyses, l'analyse quantitative et l'analyse qualitative.

3.3.1 – Analyse quantitative

L'analyse quantitative a été réalisée en deux étapes. En premier lieu, un jeu de données a été importé dans le logiciel d'analyse statistique SPSS. Une analyse descriptive de ces données a permis de brosser le portrait des répondants, notamment en ce qui concerne leur niveau de formation, leur nombre d'années d'expérience en enseignement et en FAD, le profil des cours

²⁶ Voir la section « Limites de l'étude » pour plus d'informations sur les facteurs ayant contribué au nombre total final de répondants.

qu'ils ont donnés ainsi que diverses précisions sur leurs pratiques enseignantes. Ces données sont présentées au chapitre 4, intitulé « Portrait des répondants ».

Les données traitées dans SPSS ont également permis de situer les répondants par rapport à chacune des dimensions du modèle Hy-Sup. Ces résultats sont présentés au chapitre 5, intitulé « Portrait Hy-Sup des répondants ».

En deuxième lieu, le chapitre 5 présente, à la Figure 11, le portrait global des répondants par rapport à la typologie Hy-Sup. Les chercheurs ont procédé en deux étapes pour réaliser ce portrait. À la première étape, lors de la réalisation des entretiens, les répondants devaient se positionner par rapport à l'ensemble de questions qui structuraient l'outil d'autopositionnement Hy-Sup. Leurs réponses aux questions de l'outil Hy-Sup étaient comprises dans la base de données. Une étudiante travaillant avec l'équipe de recherche a extrait les réponses de la base de données SPSS et les a saisies dans l'outil en ligne d'autopositionnement Hy-Sup. Cela a permis de positionner chaque répondant par rapport à la typologie Hy-Sup et de compiler les résultats dans la Figure 11.

3.3.2 – Analyse qualitative

Les thèmes explorés par les répondants en ce qui concerne les trois dimensions du modèle Hy-Sup+ ont été extraits par le biais d'une analyse qualitative des verbatim d'entrevues. À cette fin, une part importante de l'exercice de collecte de données s'appuyait sur des questions à développement. Les réponses aux questions à développement de la grille d'entretien ont été importées et analysées dans le logiciel d'analyse de contenu MAXQDA. Les résultats de l'analyse ont été présentés sous la forme de récits de pratique. Le type de récit de pratique privilégié dans le présent projet s'inspire du concept de récit exemplaire de pratique, tel que présenté par Desgagné (2005 : p. 5) :

[notre] conception du récit exemplaire de pratique, qui s'appuie sur l'idée d'un problème à résoudre et dont on choisit de témoigner, est d'une certaine façon une conception hybride, qui emprunte à la fois au domaine de la formation, celui du cas de pratique, et au domaine de la recherche, celui du récit de pratique. Le domaine de la formation nous force à poser cette question : en quoi un récit peut-il être porteur d'enseignement pour d'autres qui veulent s'initier à la pratique enseignante? Le domaine de la recherche nous force à poser la suivante : que livre un enseignant sur la nature de la pratique qu'il exerce quand il choisit de se dire et de se donner en exemple à travers un récit?

La notion d'exemplarité référencée chez Desgagné n'est pas rattachée au concept de meilleure pratique, mais plutôt à l'idée du récit ancré dans l'expérience vécue. Plus précisément (Desgagné, 2005 : p. 3) :

[l']exemplarité dont il est question ici renvoie aux enseignants eux-mêmes, des enseignants engagés dans leur pratique, comme beaucoup d'autres enseignants dignes de ce nom, et qui, invités à revisiter leur expérience, y ont puisé des

événements considérés par eux comme significatifs, des événements susceptibles aussi d'inspirer ceux et celles qui veulent en connaître les enjeux véritables, sans fard ni masque.

L'entrevue semi-dirigée a été jugée préférable à l'approche par questions fermées pour recueillir les récits de pratique des enseignants. En effet (Savoie-Zajc, 2009 : p. 352) :

[les] questions fermées où la réponse est un « oui/non » ou encore les questions dichotomiques « est-ce ceci ou cela » établissent un rythme à l'entrevue qui se rapproche plutôt de celui de l'interrogatoire que de celui de la conversation. Ce genre de questions devrait être évité. Les questions dites ouvertes sont, elles, susceptibles d'amener l'interviewé à décrire son expérience, car elles lui fournissent un stimulus général pour démarrer l'échange.

Le recours à l'analyse qualitative pour déterminer les composantes des trois dimensions du modèle Hy-Sup+ comporte des avantages et des inconvénients. D'un côté, la richesse des entrevues permet de donner vie aux expériences individuelles. D'un autre côté, ce type d'analyse ne permet pas de valider, au même titre que les cinq dimensions du modèle Hy-Sup, les trois dimensions additionnelles du modèle Hy-Sup+. En effet, les auteurs du modèle Hy-Sup se sont appuyés sur des analyses statistiques en composantes principales avec rotation Varimax pour extraire les 14 composantes du modèle Hy-Sup (Lebrun, Peltier, Peraya, Burton et Mancusco, 2014; Burton et al., 2011). En favorisant l'approche par l'analyse qualitative, les chercheurs souhaitaient qualifier les expériences vécues par les répondants et mettre en évidence les représentations les plus tangibles de la formation préalable et de l'accompagnement des enseignants ainsi que de l'évaluation des apprentissages et du développement des compétences. Ces représentations sont décrites en entièreté au chapitre 6, intitulé « Dimensions Hy-Sup+ ». Une analyse de contenu sur les perceptions des répondants par rapport aux TIC en FAD est présentée au chapitre 5.

3.4 – ATELIER DE PRÉSENTATION DES RÉSULTATS PRÉLIMINAIRES

Les résultats des analyses quantitatives et qualitatives ont été présentés à un groupe d'enseignants en FAD afin de recueillir leurs impressions et commentaires. Le groupe de participants à l'atelier était composé des membres de l'équipe de recherche du projet ainsi que de cinq enseignants dotés d'expérience en FAD. Ces enseignants partageaient la caractéristique commune de faire partie d'une communauté d'apprentissage numérique.

L'atelier a été structuré en trois grandes parties. Durant la première partie, les principaux paramètres du projet et les résultats de l'analyse ont été présentés. En deuxième partie, une séance de discussion a été tenue afin de recueillir les commentaires des enseignants sur les trois nouvelles dimensions et composantes correspondantes. Finalement, durant la troisième partie de l'atelier, les enseignants ont eu l'occasion de proposer des recommandations sur les résultats présentés. Les commentaires des enseignants ont servi à bonifier et à clarifier les composantes et les recommandations présentées au chapitre 7.

4 – PORTRAIT DES RÉPONDANTS

Ce chapitre est divisé en deux sections. La première section présente le profil des répondants. La deuxième section, quant à elle, traite du profil des cours dans lesquels les répondants enseignaient au moment de la réalisation de la collecte de données.

4.1 – PORTRAIT DES RÉPONDANTS

L'échantillon des répondants n'affiche pas une représentation paritaire des hommes et des femmes. Sur un total de 40 répondants, 16 sont des hommes (40 %) et 24 sont des femmes (60 %) (figure non montrée).

La Figure 1 montre des valeurs similaires concernant le dernier niveau de formation complété des répondants. En effet, 45 % des répondants possèdent une formation de premier cycle, alors que 40 % possèdent une formation de deuxième cycle. Le pourcentage de répondants détenant une formation collégiale (7,5 %) est le même que le pourcentage de répondants détenant un diplôme de troisième cycle universitaire (7,5 %).

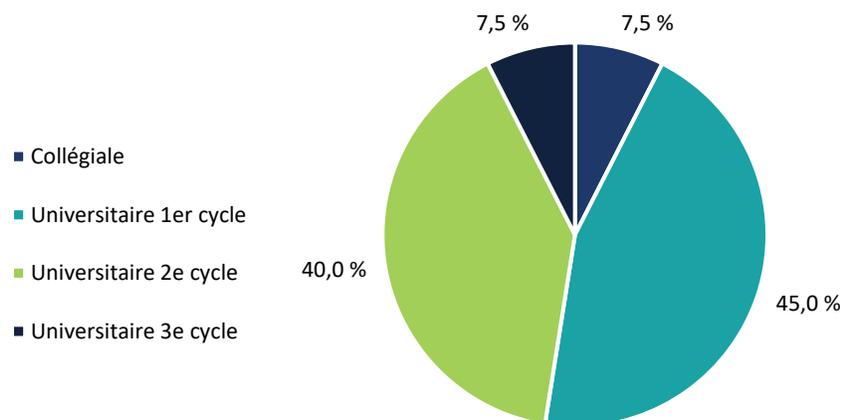


Figure 1 – Répartition (%) des répondants selon leur dernier niveau de formation complété

La Figure 2 s'intéresse au niveau de formation en pédagogie des répondants. Les résultats montrent que 45 % des répondants n'ont pas de formation en pédagogie. Parmi les autres répondants, 22,5 % ont répondu détenir une formation de premier cycle universitaire en pédagogie, 30 % ont mentionné détenir une formation de deuxième cycle universitaire en pédagogie, alors que seulement 2,5 % ont répondu détenir une formation de troisième cycle universitaire en pédagogie.

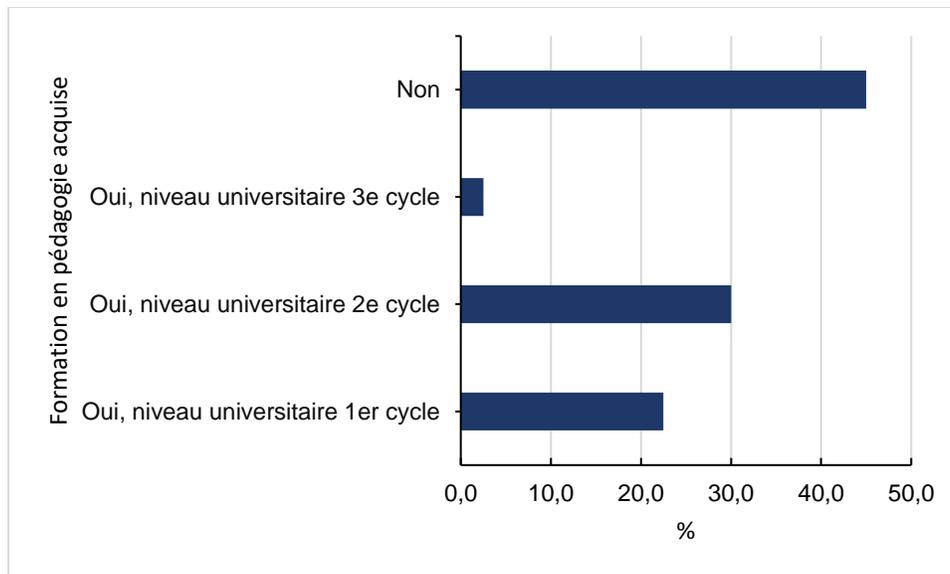


Figure 2 – Niveau de formation en pédagogie des répondants

La Figure 3 montre le nombre d'années d'expérience en enseignement au collégial des répondants. Les résultats révèlent que 35 % des répondants détiennent entre 5 et 10 ans d'expérience, alors que 30 % détiennent entre 11 et 20 ans d'expérience. La même valeur (15 %) est notée pour les catégories « Moins de 5 ans » et « 21 à 30 ans ». Finalement, seulement 5 % des répondants ont répondu avoir plus de 31 ans d'expérience.

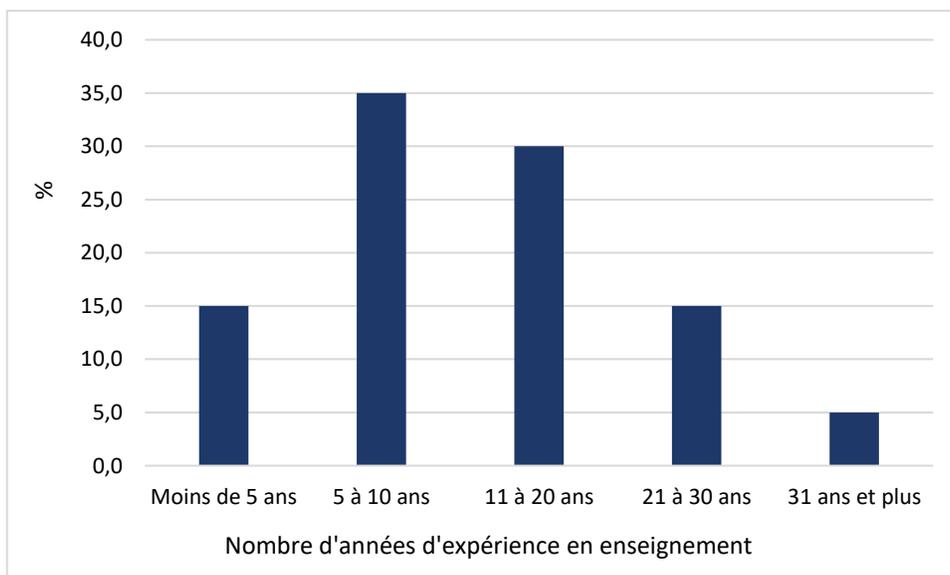


Figure 3 – Nombre d'années d'expérience d'enseignement au collégial des répondants

La Figure 4 montre le nombre d'années d'expérience en FAD des répondants. Les résultats indiquent que la grande majorité des répondants (70 %) ont moins de 5 ans d'expérience en FAD.

De plus, 20 % des répondants ont indiqué avoir entre 5 et 10 ans d'expérience, alors que 10 % ont répondu avoir entre 11 et 20 ans d'expérience.

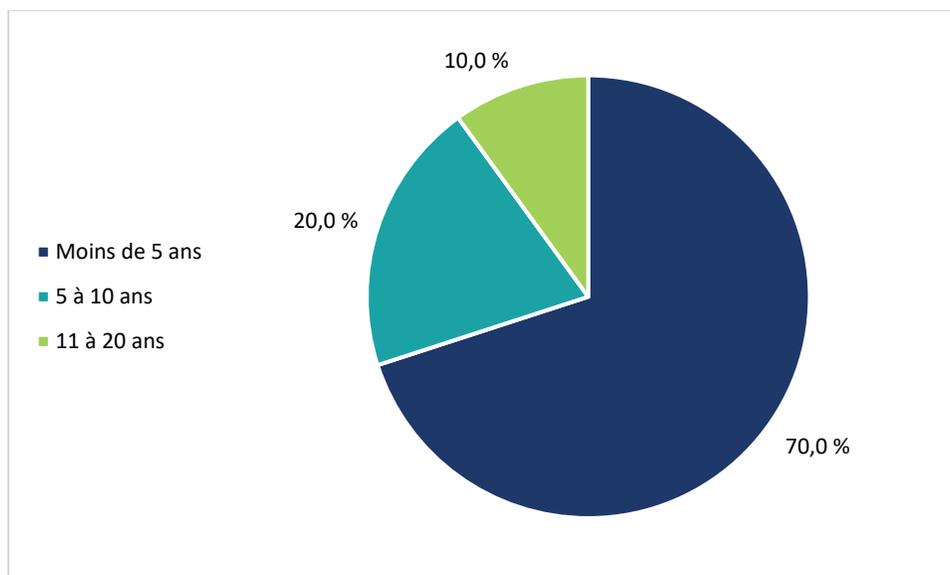


Figure 4 – Nombre d'années d'expérience en formation à distance des répondants

4.2 – PROFIL DU COURS

Cette section présente des informations descriptives sur les cours dans lesquels les répondants enseignaient au moment de la collecte de données. Il convient de préciser (figure non montrée) que la majorité des répondants (75 %) interviennent dans un cours associé à un programme technique, alors que 17,5 % des répondants font l'expérience de la FAD dans un cours à la formation générale. Finalement, 7,5 % des répondants enseignent dans un cours associé à un programme préuniversitaire.

La Figure 5 montre les caractéristiques du mode d'enseignement à distance utilisé par les répondants. La majorité des répondants (35 %) rapportent des caractéristiques de type « classe virtuelle ». Selon la typologie FADIO présentée précédemment (FADIO, 2019), la classe virtuelle est un cours offert dans un environnement comme Zoom, Teams ou Adobe Connect. Dans ce type de dispositif, l'enseignant est seul dans son bureau ou à la maison pour enseigner. Il s'agit donc d'un cours complètement à distance. Les modèles de types « téléenseignement » et « téléenseignement multisite », quant à eux, affichent tous deux une valeur de 27,5 %. Le téléenseignement fait référence à des salles de classe reliées en vidéoconférence. Le téléenseignement demande peu d'adaptation de la part de l'enseignant et peut s'accompagner de la présence d'un surveillant sur place. Le téléenseignement multisite fait référence à deux modèles : 1) un cours où plusieurs salles de classe sont reliées en vidéoconférence et où au moins un étudiant se connecte à la visioconférence à partir d'un appareil personnel; ou 2) une salle de classe qui est reliée en visioconférence avec des étudiants connectés à partir d'un appareil personnel. Finalement, 10 % des répondants ont expérimenté plusieurs modèles.

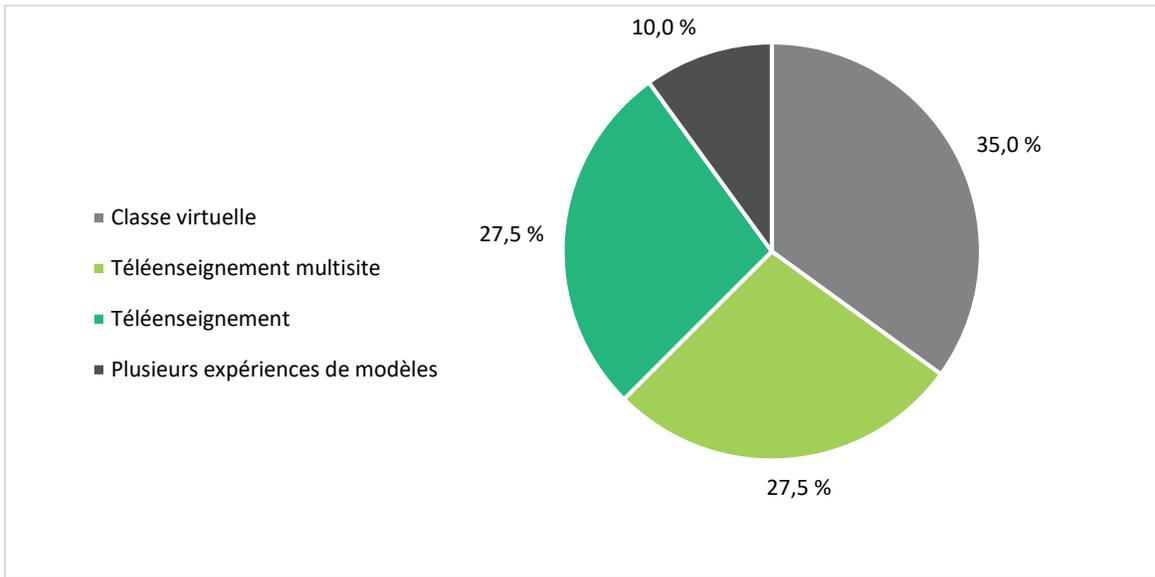


Figure 5 – Répartition (%) des répondants en fonction des types de formation à distance mentionnés par les répondants

Les répondants enseignent à des groupes de tailles variées. La Figure 6 illustre le nombre moyen d'étudiants inscrits aux cours référencés (en présence et à distance). Les catégories « 6 à 10 » et « 21 et plus » affichent la même valeur (27,5 %). Les groupes de 11 à 15 étudiants, quant à eux, sont représentés à une valeur de 10 %. Finalement, les groupes de 1 à 5 étudiants représentent 7,5 % des cours référencés.

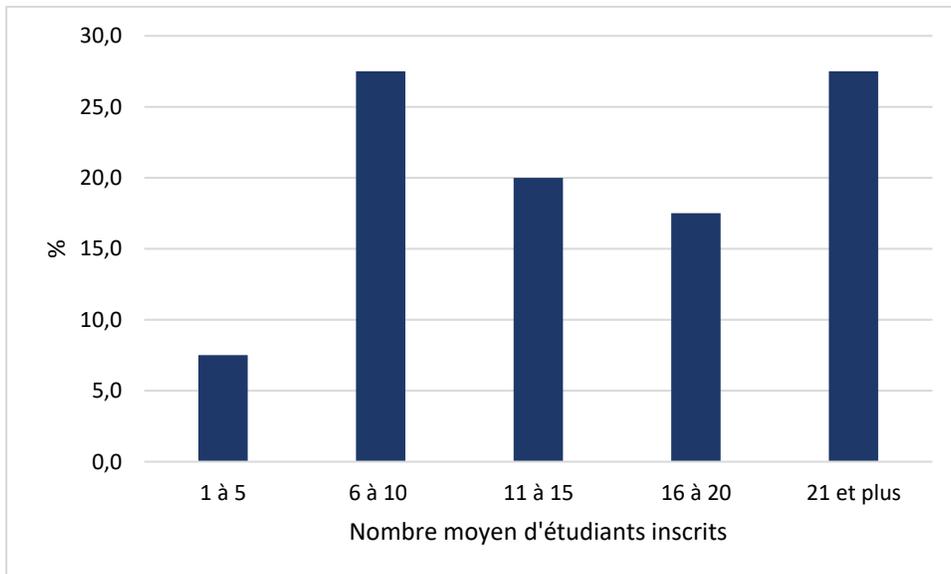


Figure 6 – Répartition (%) des répondants en fonction du nombre moyen d'étudiants inscrits aux cours référencés (en présence et à distance)

La Figure 7 présente la répartition, en pourcentages, des plateformes utilisées par les répondants pour l'enseignement à distance. Les résultats montrent que Zoom (50 %) est la plateforme la plus utilisée pour l'enseignement à distance. Polycom (17,5 %), Adobe Connect (12,5 %) et Via (10 %)

sont les autres principales plateformes utilisées. Vydio (5 %) et Teams (2,5 %) affichent les plus basses valeurs.

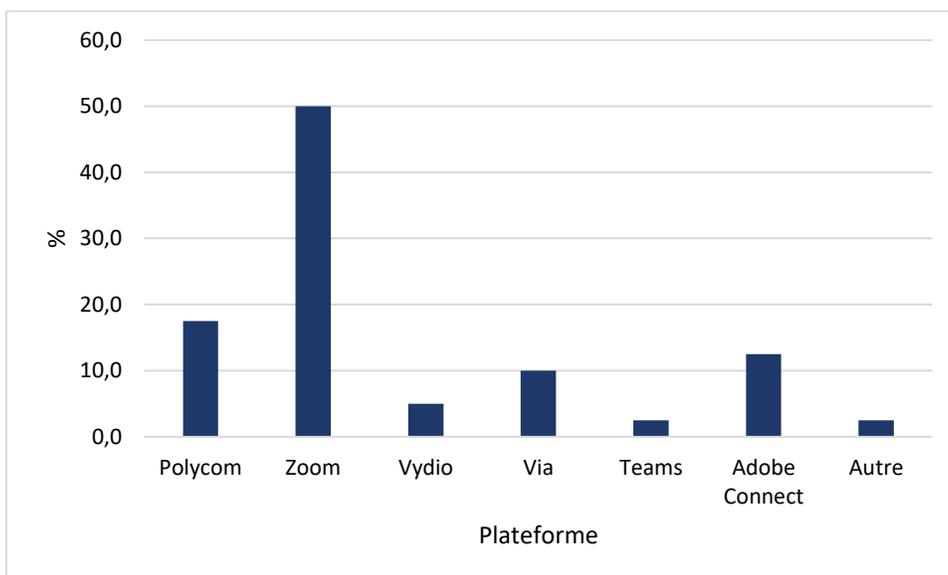


Figure 7 – Répartition (%) des répondants en fonction des plateformes utilisées pour l’enseignement à distance

La Figure 8 illustre les environnements numériques d’apprentissage préconisés par les enseignants sondés. Léa/Omnivox (45 %) et Moodle (35 %) sont les deux environnements numériques les plus utilisés. De plus, 10 % des répondants utilisent « monPortail » de l’Université Laval, 7,5 % utilisent Microsoft 365 et 2,5 % utilisent un site Web personnel.

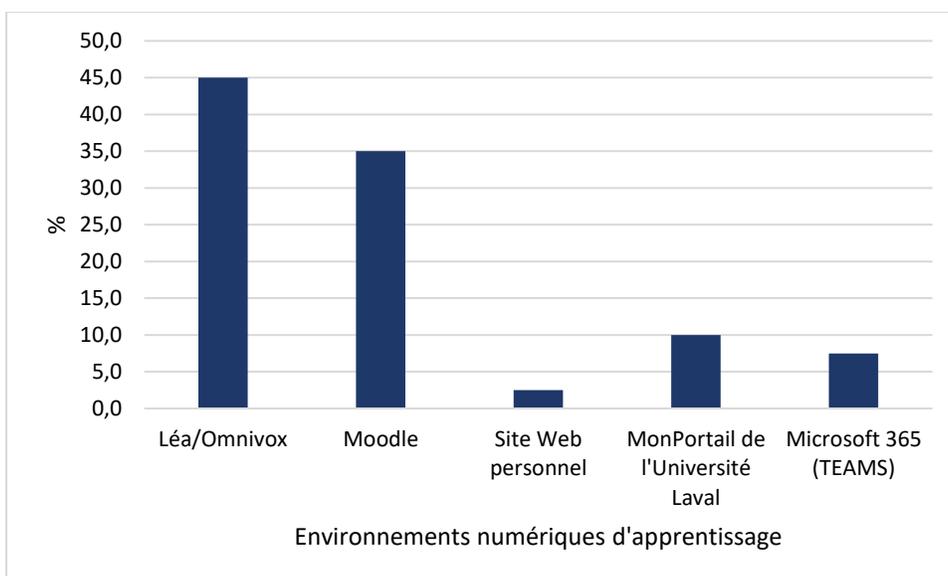


Figure 8 – Répartition (%) des répondants selon l’environnement d’apprentissage numérique qu’ils utilisent

La Figure 9 montre la répartition, en pourcentages, des répondants en fonction du nombre de séances d’enseignement ou d’activités réalisées en présence avec tout le groupe durant la session. Les résultats indiquent que 50 % des répondants n’ont réalisé aucune activité en présence avec le ou les groupes auxquels ils enseignent. Une proportion de 15 % des répondants

réalisent de deux à trois rencontres en présence par session. Finalement, 12,5 % des répondants réalisent une seule activité en présence, alors que 7,5 % réalisent entre quatre et sept rencontres en présence.

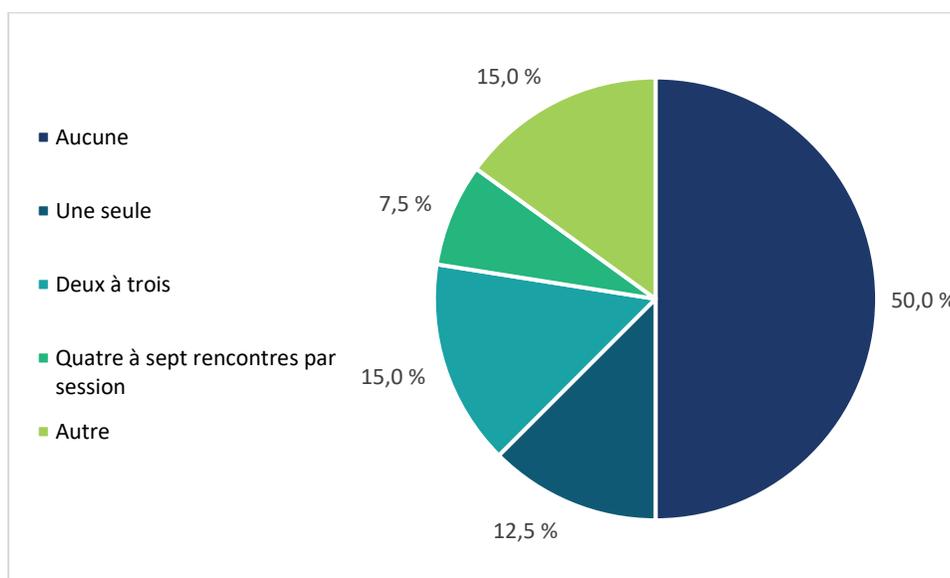


Figure 9 – Répartition (%) des répondants en fonction du nombre de séances d'enseignement ou d'activités réalisées en présence avec tout le groupe durant la session

La Figure 10 montre la répartition, en pourcentages, des répondants en fonction du nombre de fois par session où ils rencontrent en personne les étudiants à distance. Les résultats révèlent que la très grande majorité (70 %) des répondants ne se déplacent pas pour rencontrer en personne les étudiants à distance. Une proportion de 10 % des répondants se déplacent une seule fois, alors que 12,5 % se déplacent de deux à trois fois. Finalement, les catégories « À intervalle régulier, chaque semaine » et « Une fois au démarrage et une fois en fin de cours » récoltent chacune 2,5 %²⁷.

²⁷ Les résultats ne permettent pas de contrôler l'impact de la pandémie de COVID-19 sur la réponse des répondants. Il n'est donc pas possible de définir les répercussions des mesures de confinement de la pandémie sur la fréquence des rencontres en personne entre les répondants et les étudiants. Les entrevues ont majoritairement eu lieu au cours de l'automne 2020.

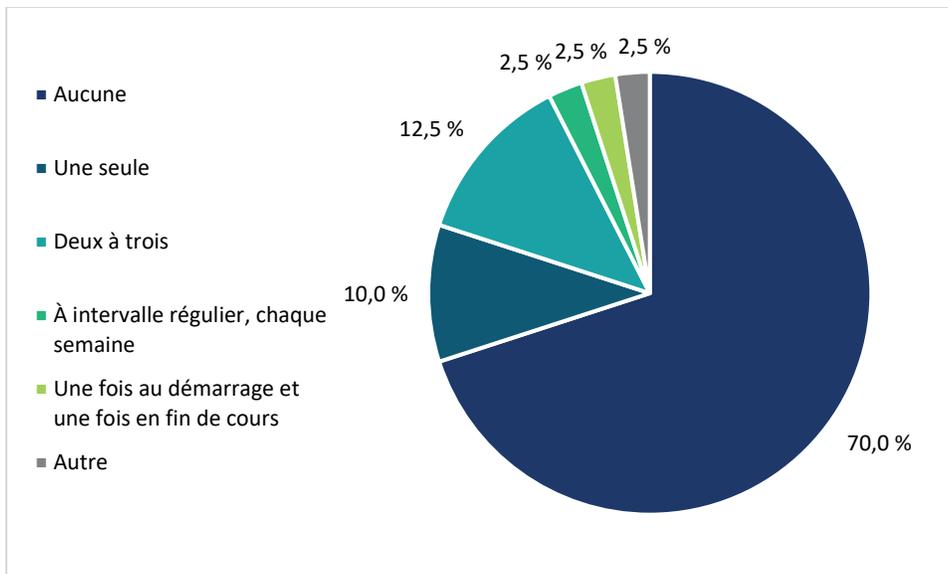


Figure 10 – Répartition (%) des répondants en fonction du nombre de fois par session où ils rencontrent en personne les étudiants à distance

5 – POSITIONNEMENT DES RÉPONDANTS PAR RAPPORT AU MODÈLE HY-SUP

Le chapitre 4 montre que les travaux du collectif Hy-Sup (Deschryver et Lebrun, 2014; Lameul, Peltier et Charlier, 2014) ont permis de dégager six types de dispositifs hybrides basés sur le continuum du paradigme enseignement-apprentissage, soit les différentes postures d'enseignement (Barr et Tagg, 1995). Selon Lameul (2008 : p. 89), la posture est « la manifestation (physique ou symbolique) d'un état mental. Façonnée par nos croyances et orientée par nos intentions, elle exerce une influence directrice et dynamique sur nos actions, leur donnant sens et justification ». Le modèle Hy-Sup suggère que ces six types de dispositifs sont corrélés chez les enseignants avec leurs postures relatives aux paradigmes de l'enseignement et de l'apprentissage (Charlier, Lameul, Peltier, Borruat, Mancuso et Burton, 2012). Par conséquent, les types de dispositifs et les postures d'enseignement ont été rassemblés en deux groupes : le premier groupe est centré sur l'enseignement et l'acquisition des connaissances alors que le second est centré sur l'apprentissage et est soutenu par un environnement riche et varié. Pour imaginer cette progression sur le continuum, les auteurs ont résumé l'évolution de la posture d'enseignement en utilisant une métaphore (nom du type) se situant entre la posture la plus centrée sur l'enseignement (la scène) et celle étant la plus centrée sur l'apprentissage (l'écosystème).

La Figure 11 illustre les résultats du positionnement des répondants par rapport à la typologie Hy-Sup. Les résultats montrent que les types « Équipage » (44,7 %) et « Écosystème » (42,1 %) regroupent la très grande majorité des répondants, soit 86,8 % d'entre eux. Viennent ensuite les types « Métro » (7,9 %), « Gîte » (2,6 %), « Scène » (2,6 %) et « Écran » (0 %). Les types « Équipage », « Écosystème » et « Métro » sont les types qui sont centrés sur l'apprentissage. À l'inverse, les types « Gîte », « Scène » et « Écran » sont centrés sur l'enseignement. La majorité des répondants affichent un positionnement centré sur l'apprentissage.

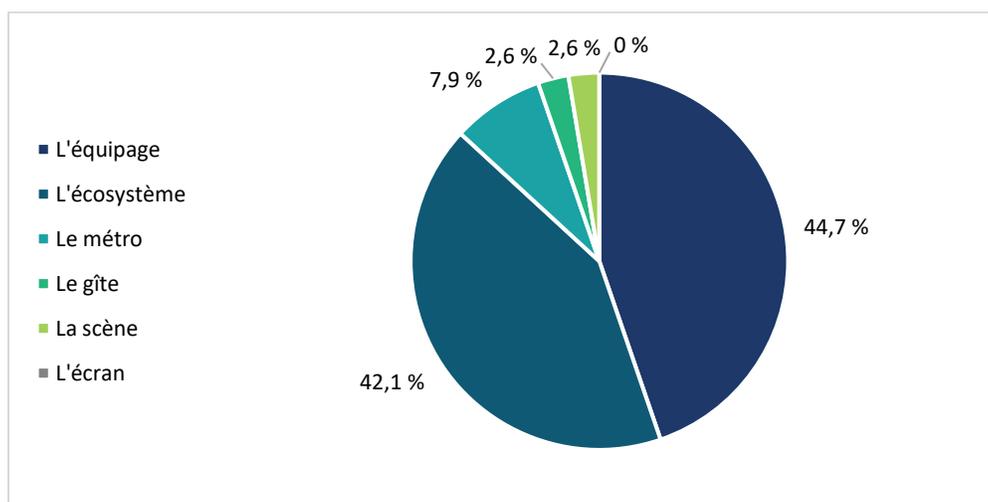


Figure 11 – Positionnement des répondants en fonction de la typologie Hy-Sup

Les sections suivantes situent les répondants par rapport à chacune des cinq dimensions Hy-Sup, soit :

1. Mise à distance et modalités d'articulation des phases présentielle et distante;
2. Accompagnement humain;
3. Formes particulières de médiatisation;
4. Formes particulières de médiation liées à l'utilisation d'un environnement technopédagogique;
5. Degré d'ouverture du dispositif.

Le lecteur remarquera que les résultats sont présentés selon deux méthodes, soit la présentation de figures et tableaux et la présentation des résultats de l'analyse de contenu. Les résultats quantitatifs sont ainsi complétés par la profondeur de l'analyse qualitative. Une importance a également été accordée à l'insertion de citations²⁸ de répondants afin de donner une couleur « récit de pratique » aux résultats de l'analyse de contenu.

5.1 – MISE À DISTANCE ET MODALITÉS D'ARTICULATION DES PHASES PRÉSENTIELLES ET DISTANTES

La première dimension du modèle Hy-Sup porte sur les enjeux pédagogiques liés la capacité des enseignants de favoriser la participation active des étudiants dans la mise à distance et les modalités d'articulation des phases présentielle et distante.

La Figure 12 présente la répartition des répondants en fonction du mode de réalisation des activités d'enseignement. Les deux séries de données portent sur le travail à distance et le travail en présence. Les résultats montrent que le pourcentage de répondants qui ne réalisent jamais d'activités d'enseignement en présence (40 %) est plus élevé que le pourcentage de ceux qui ne réalisent jamais d'activités à distance (27,5 %). Les taux pour la catégorie « Rarement » sont similaires pour les modes à distance (15 %) et en présence (17,5 %), alors qu'une différence est plus marquée pour la catégorie « Parfois », le mode à distance (17,5 %) étant plus élevé que le mode en présence (7,5 %). La catégorie « Souvent » affiche quant à elle des taux de 40 % pour le mode à distance et de 35 % pour le mode en présence.

²⁸ Certaines citations ont été légèrement éditées afin de rendre le récit plus concis ou de clarifier des références à d'autres passages des verbatim d'entrevues. Dans de tels cas, les auteurs ont inséré les symboles « [...] » dans la citation afin de délimiter le périmètre de la modification.

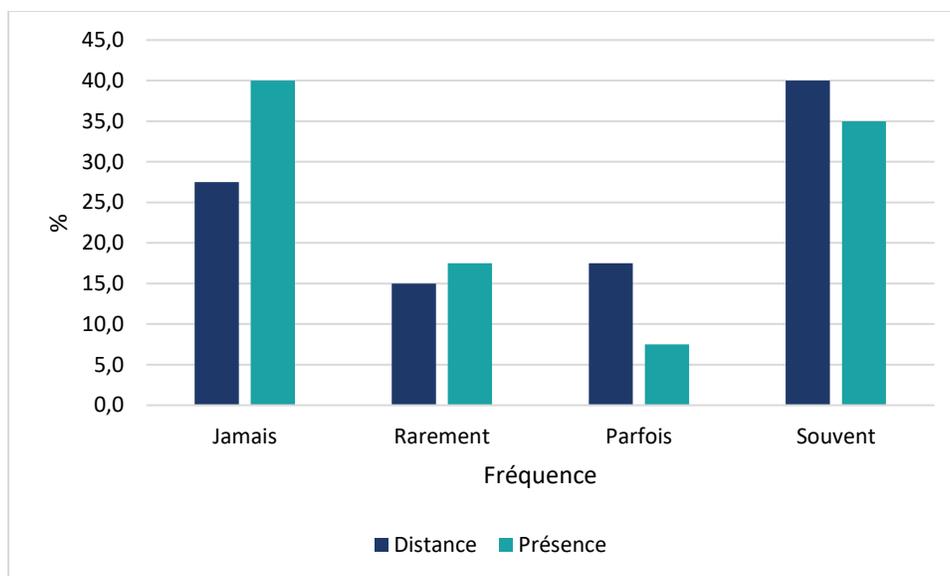


Figure 12 – Répartition (%) des répondants en fonction du mode de réalisation des activités d’enseignement à distance et en présence

5.2 – ACCOMPAGNEMENT HUMAIN

La dimension de l’accompagnement humain porte sur les enjeux pédagogiques liés à l’accompagnement des étudiants par les enseignants et les pairs.

La Figure 13 s’intéresse à la fréquence à laquelle les enseignants apportent un soutien méthodologique aux étudiants, par exemple en fournissant une aide à l’organisation, à la gestion du temps et aux méthodes de travail. Les résultats montrent que la moitié des répondants (50 %) apportent un soutien méthodologique aux étudiants, alors que 35 % le font parfois, 12,5 % le font rarement et 2,5 % ne le font jamais.

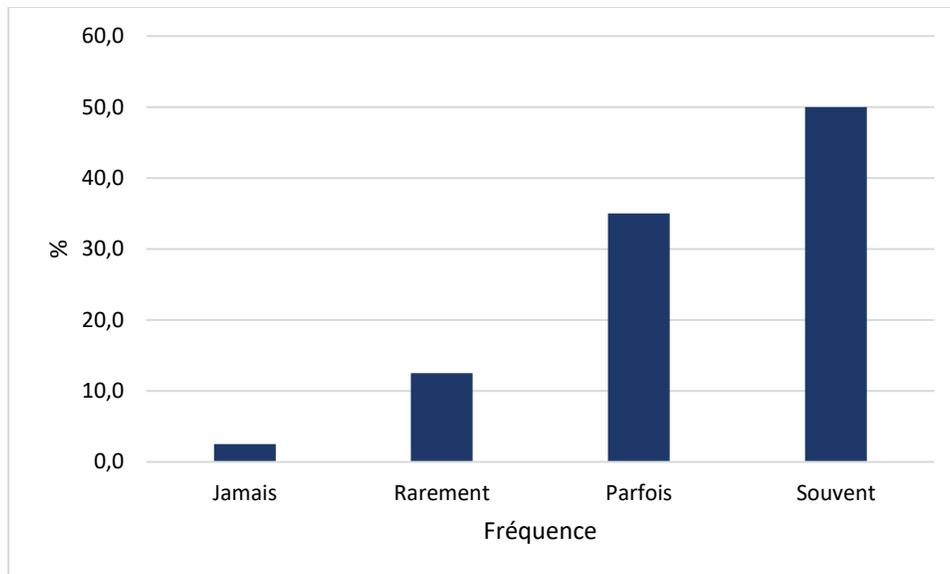


Figure 13 – Répartition (%) des répondants en fonction de la fréquence à laquelle ils apportent un soutien méthodologique aux étudiants

La Figure 14 présente la fréquence à laquelle les enseignants stimulent l'entraide et le soutien des étudiants, par exemple en les incitant à répondre aux questions des autres étudiants, à s'échanger des ressources d'apprentissage, etc. Les résultats montrent que 50 % des répondants le font souvent, 42,5 % le font parfois, 5 % le font rarement et 2,5 % ne le font jamais.

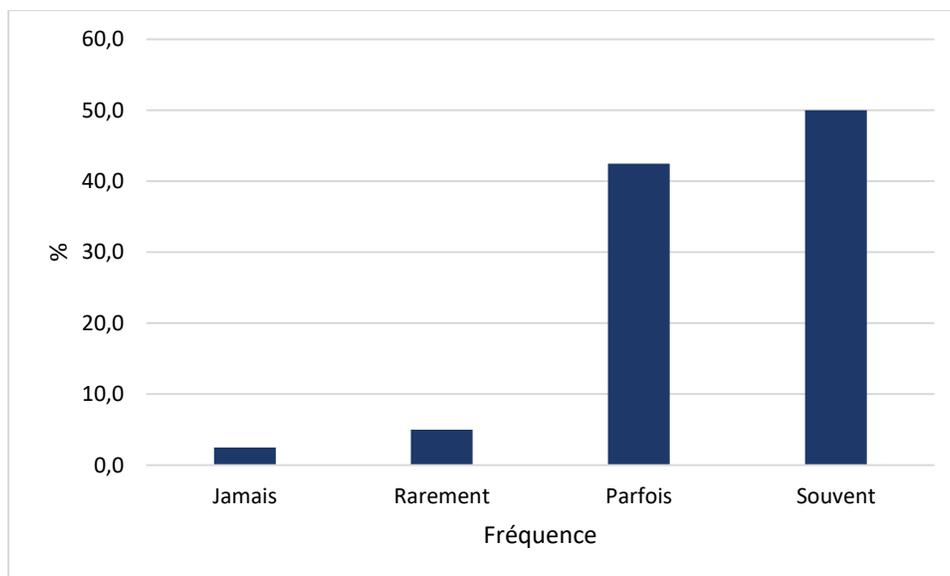


Figure 14 – Répartition (%) des répondants en fonction de la fréquence à laquelle ils stimulent l'entraide et le soutien entre étudiants

5.3 – FORMES PARTICULIÈRES DE MÉDIATISATION

La dimension des formes particulières de médiatisation porte sur les enjeux pédagogiques liés à la capacité de l'enseignant à fournir aux étudiants les outils et les ressources nécessaires pour apprendre dans l'environnement technopédagogique.

La Figure 15 s'intéresse à l'utilisation faite par les enseignants des outils de communication et de collaboration synchrones (p. ex. : clavardage, visioconférence, partage de documents et d'écran, etc.). Les résultats montrent que la très grande majorité des enseignants (90 %) utilisent ces types d'outils, alors que seulement 7,5 % les utilisent parfois et 2,5 % ne les utilisent jamais.

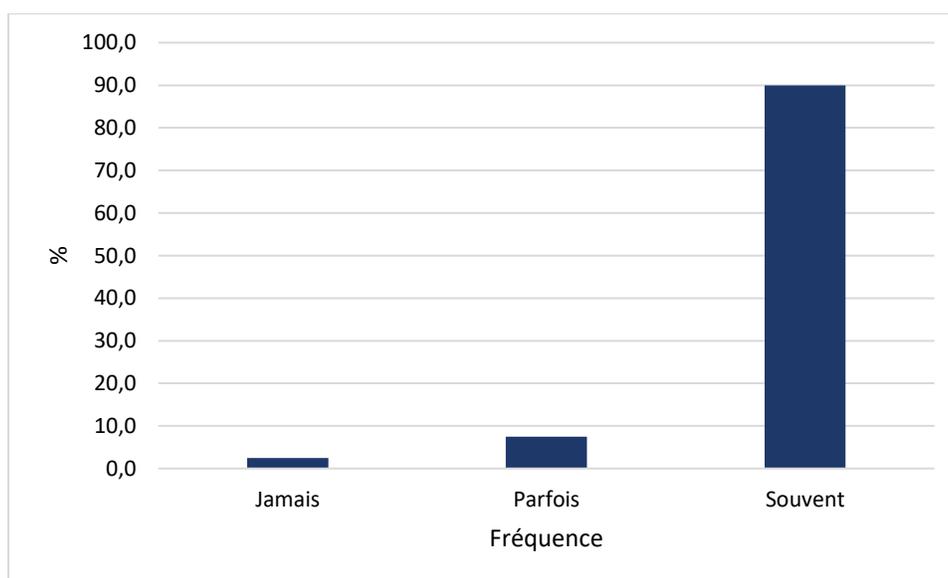


Figure 15 – Répartition (%) des répondants en fonction de la fréquence à laquelle ils utilisent des outils de communication et de collaboration synchrones

Les enseignants peuvent mettre à la disposition des étudiants un ensemble d'outils de production de travaux (wikis, éditeurs de cartes conceptuelles, blogues, carnets de bord, etc.), d'outils de communication, d'organisation et de collaboration (calendriers, échéanciers, forums, etc.) ainsi que des ressources numériques (images, photos, schémas, cartes, vidéos, etc.). La Figure 16 montre que les ressources numériques (90 %) sont les éléments les plus souvent mis à la disposition des étudiants, suivies par les outils de communication (62,5 %) et les outils de production de travaux (32,5 %). Dans l'ensemble, les résultats indiquent que les outils de production de travaux sont ceux qui sont le moins souvent mis à la disposition des étudiants par les enseignants.

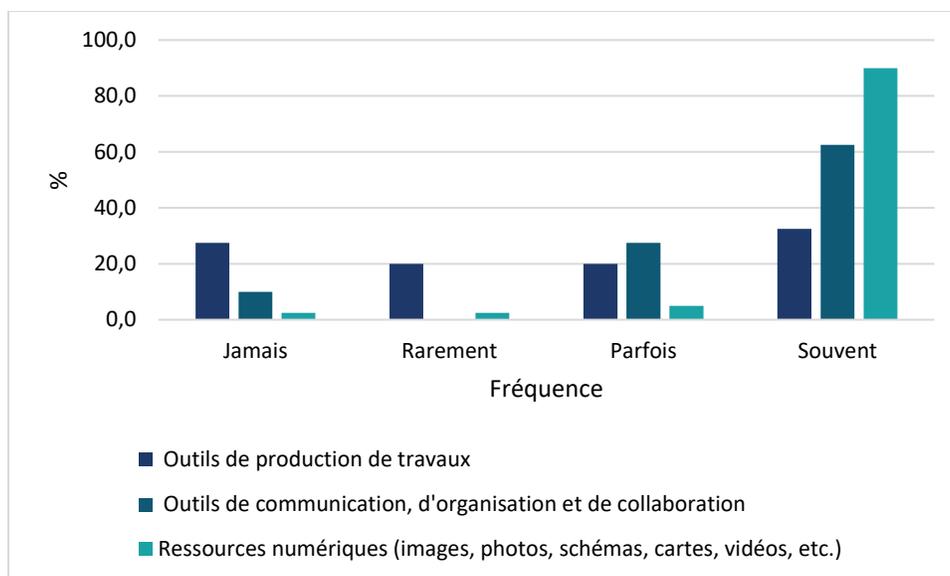


Figure 16 – Répartition (%) des répondants en fonction de la fréquence à laquelle ils mettent à la disposition des étudiants des outils de production, de communication et des ressources numériques

Les résultats présentés à la Figure 17 changent de perspective par rapport à la Figure 16 et traitent de l'intégration effective des ressources numériques (images, photos, schémas, cartes, vidéos, etc.) dans les travaux des étudiants. Les résultats montrent que, selon les observations des enseignants, une majorité d'étudiants ont pris l'habitude d'intégrer ces ressources dans leurs travaux : ils le font parfois (30 %) ou souvent (32,5 %).

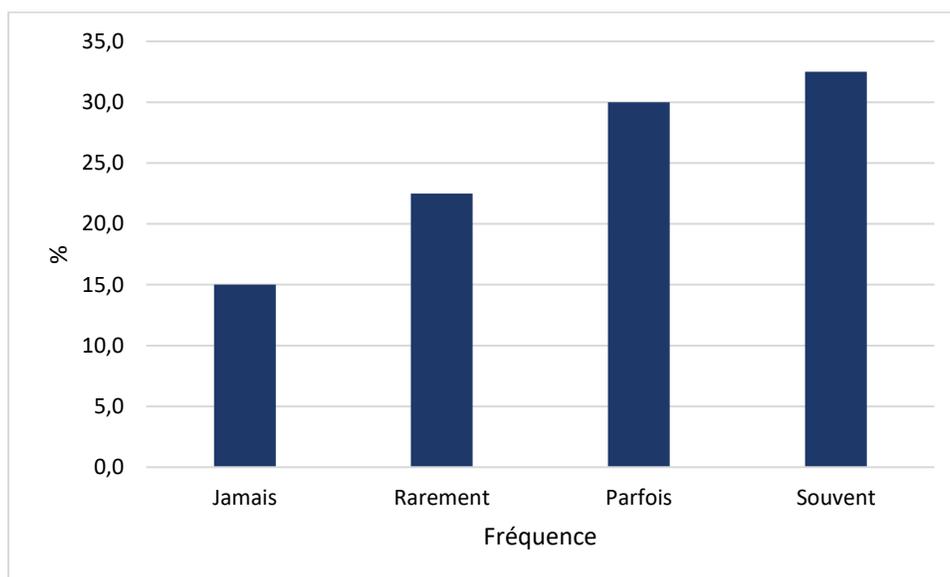


Figure 17 – Répartition (%) de la fréquence à laquelle les enseignants observent que les étudiants intègrent des ressources numériques (images, photos, schémas, cartes, vidéos, etc.) dans leurs travaux

La Figure 18 s'intéresse aux perceptions des enseignants par rapport à l'énoncé selon lequel leur cours vise à ce que les étudiants apprennent à communiquer, à collaborer et à mieux connaître leurs processus d'apprentissage. Les résultats montrent que la majorité des répondants sont en accord (45 %) ou plutôt en accord (30 %) avec cet énoncé, alors que 7,5 % sont en désaccord et que 17,5 % sont plutôt en désaccord avec cet énoncé.

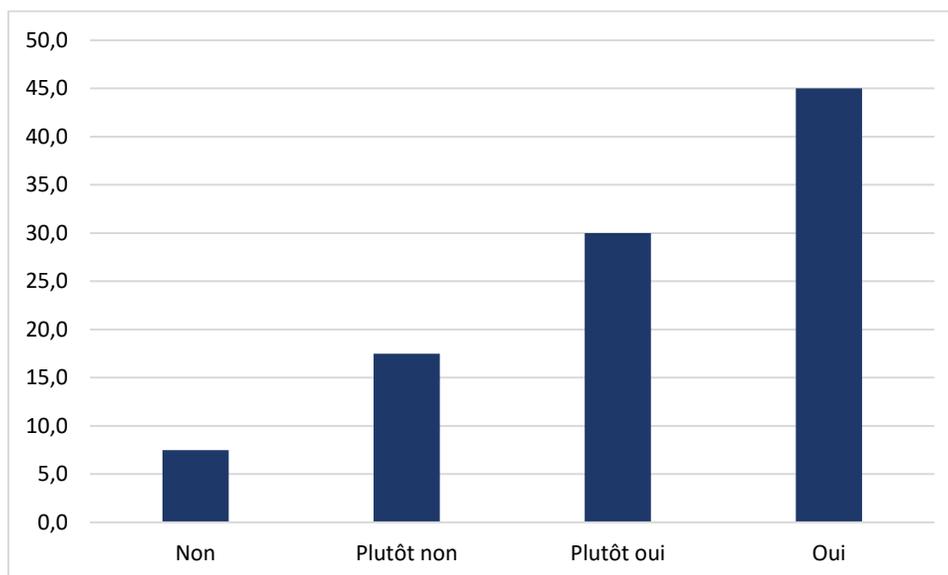


Figure 18 – Répartition (%) des répondants en fonction de leur niveau d'appui par rapport à l'énoncé selon lequel leur cours vise à ce que les étudiants apprennent à communiquer, à collaborer et à mieux connaître leurs processus d'apprentissage

5.3.1 – Perceptions des répondants par rapport aux technologies de l'information et de la communication

Pour nombre d'enseignants, les TIC représentent l'un des fondements de la FAD. Ils utilisent des termes comme « nécessaire », « incontournable », « essentiel », voire « obligation » pour décrire le lien entre les TIC et la FAD. À cet effet, un répondant déclare : « Selon moi, [l'utilisation des TIC en FAD] n'est pas un choix [...], c'est vraiment obligatoire. Je ne suis pas capable de visualiser de faire un cours sans TIC. » L'acuité de ce lien est toutefois perçue différemment d'un enseignant à l'autre. Pour certains, les perceptions envers les TIC sont plutôt négatives ou ambivalentes, alors qu'à l'inverse, pour d'autres, ces perceptions sont positives.

Perceptions négatives et ambivalentes

Certains enseignants émettent l'opinion que l'usage des technologies transforme la pratique enseignante puisque, avec le temps, les technologies se sont imposées comme une interface dans la relation entre l'enseignant et l'étudiant. Un répondant l'exprime ainsi : « Ça met une distance, je dirais. Il y a une espèce de filtre qui s'interpose entre le prof et l'étudiant et qui brouille un peu les choses. » En raison de ce filtre, il devient plus difficile pour les enseignants d'apprendre à connaître les étudiants et de les rejoindre dans leurs préoccupations. Ce filtre est vécu autant par les enseignants que par les étudiants. Un répondant rapporte à ce sujet les commentaires

d'un étudiant lui ayant mentionné qu'en présentiel, il aurait été actif et réactif, mais qu'à distance, il se sentait moins interpellé : « Si j'étais en classe, tu me verrais toujours réagir, rire, poser des questions. » L'enseignant ajoutait ensuite : « Puis ce même étudiant-là, dans l'environnement de formation à distance est, je ne dirais pas éteint, mais est moins sollicité. » Un autre enseignant affirme : « En FAD, les étudiants sont dans une autre forme d'espace. Distanciés les uns des autres, [les étudiants] ne profitent pas de la collégialité qui s'élabore spontanément en classe. On n'a pas cette énergie-là. Alors ça crée des bulles, des espaces qui sont différents. »

Certains mentionnent que les étudiants s'investissent également différemment dans les cours en FAD par rapport aux cours en classe. Plus réservés et plus passifs, les étudiants utilisent en FAD des émojis pour se positionner à l'égard de la matière et lors des échanges avec l'enseignant. « Les jeunes aujourd'hui utilisent beaucoup d'icônes et de pictogrammes, des *sad faces* puis des *happy faces*. Ça devient tout aussi expressif pour eux autres de se sentir investis là-dedans », dit un enseignant.

Pour certains, les TIC, comme Teams, recréent un « environnement communautaire » lorsqu'elles sont bien utilisées. Pour d'autres, le fait que de tels outils aient été conçus originalement pour le monde des affaires nuit à leur adaptation dans le contexte de la FAD. Cette perception d'incompatibilité peut se répercuter sur le niveau d'enthousiasme avec lequel les enseignants appréhendent les TIC. Par exemple, un répondant mentionne qu'il comprend bien le lien étroit qui existe entre les TIC (PowerPoint, Zoom, Léa, Mio) et la FAD et qu'il est capable d'en faire une utilisation judicieuse, mais qu'il n'en retire aucun plaisir :

Je me débrouille, je le fais. Mais je n'ai pas de *fun*. Je n'ai vraiment pas de *fun*. Ça me demande plus d'énergie, plus d'efforts. Ce n'est pas automatique pour moi de penser à ça. J'ai juste hâte de retourner dans ma classe. J'ai mes limites et je les respecte. Je suis capable de les affirmer.

Perceptions positives

D'autres enseignants sont plus enthousiastes par rapport à la contribution des TIC à l'enseignement et expriment des perceptions positives à leur égard. Pour l'un d'entre eux, l'arrivée des TIC est semblable à l'arrivée du tableau (vert ou noir) dans les classes. Il croit que les TIC augurent une nouvelle période : « Je vois ça comme le tableau quand il est sorti au début XIX^e siècle [Rires]. Ça a été tout un apport technologique. » Un autre collègue abonde dans le même sens. Pour lui, l'usage actuel des technologies en éducation marque un passage important dans la manière de transmettre des compétences aux apprenants. « Pour moi, c'est une révolution [...]. J'ai l'impression que l'enseignement au Québec et au Canada, et un peu à travers le monde, ne sera plus jamais le même », précise-t-il.

Ces enseignants apprécient les TIC puisqu'elles sont particulièrement aidantes pour effectuer le suivi de l'avancement des étudiants et pour maintenir un lien étroit avec eux et qu'elles facilitent la mise en forme et la transmission des contenus. Les TIC sont efficaces non seulement pour communiquer de l'information, mais aussi pour encadrer et suivre l'apprentissage des étudiants. « Les technologies, on les utilise à la fois pour notre enseignement, mais aussi pour l'encadrement des étudiants », souligne un répondant.

Certains répondants mentionnent que les TIC sont des outils de choix pour parfaire leur enseignement en FAD, même si leur utilisation demande un investissement important en temps et en efforts. À cet égard, un enseignant admet que, même s'il possède de bonnes connaissances dans le domaine des TIC et qu'il est motivé à apprendre davantage, il se sent parfois étourdi par le flot continu de nouvelles technologies : « Je vais vous dire, j'ai mal à la tête puis je me considère comme quelqu'un de très bien outillé, puis j'en ai mal à la tête. » De la même manière, cet enseignant a une pensée particulière pour les enseignants qui ont des connaissances technologiques rudimentaires et qui doivent, en peu de temps, faire des apprentissages considérables : « Je n'ose même pas imaginer la détresse de certains de mes collègues. J'en ai une qui, avant ça, ne savait même pas c'était quoi un OneDrive. » Pour lui, il n'y a aucun doute : ce type de personne a toujours « refusé d'avancer avec les technologies ». Selon lui, ces personnes éprouvent aujourd'hui de la détresse psychologique et souffrent d'épuisement professionnel : « Je crois qu'il y a beaucoup, beaucoup de professeurs en détresse présentement. C'est principalement les gens qui ont refusé d'avancer avec les technologies. » Ce type de commentaire trouve écho chez un collègue :

Je comprends tous mes collègues qui se plaignent actuellement [qu'ils] sont débordés à cause de la situation. [...] On est au début de l'utilisation de ces technologies de l'information là [...]. C'est comme un gros coup à donner.

En s'appuyant sur sa propre production de capsules vidéo pour ses cours, ce répondant soutient que cette mouvance l'entraîne dans un processus d'amélioration continue. Il écoute ses vidéos, repère ses erreurs et s'assure de les améliorer constamment. « Ça pousse vers l'excellence aussi parce que [...] je suis spécialiste de contenu. C'est sûr que je peux faire des erreurs [...] Quand je me réécoute, bien là, c'est sûr que les erreurs, elles partent. En bout de piste, ce sont les étudiants qui en profitent », dit-il.

Pour un autre enseignant, l'évolution constante des TIC est une bonne chose. Il constate avec plaisir l'évolution des technologies dans la pratique enseignante : « Plus que ça se développe, plus que c'est intéressant. » Contrairement à d'autres, ce répondant estime que l'apprentissage des TIC et le manque d'assistance ne peuvent être évoqués pour s'y opposer. « Il y a parfois des situations où on dit *J'ignore comment utiliser ça*. Il y a toujours quelqu'un qui peut venir nous aider », croit-il.

Pour un autre répondant, la contribution positive des TIC en FAD est liée au bon fonctionnement des équipements : « Je pense que quand les enseignants sont à l'aise et que tous les outils techniques marchent, qu'il n'y a pas de problème de connexion, de réseau, de tout le matériel, je pense que ça peut être très, très efficace et même plus dynamique. » L'accent mis sur les TIC lors de la transition des enseignants en FAD est apparu comme une suite logique et stimulante dans son parcours : « Déjà que j'étais venu aux nouvelles technologies, j'ai fait ça toute ma vie. » Cet engagement organisationnel envers les technologies n'a fait que confirmer l'intérêt qu'il porte envers sa pratique : « La formation à distance est apparue dans mon parcours pour nous aider à avoir plus d'étudiants dans notre programme [...]. Ça a été vraiment intéressant là-dessus. »

Les TIC sont également vues par certains enseignants comme un outil permettant de créer un environnement d'apprentissage stimulant et dynamique, tant pour les étudiants que pour l'enseignant : « Si on [n'utilise pas les TIC], ça fait des cours moins intéressants pour les étudiants puis pour nous aussi. » Pour un autre enseignant, l'utilisation des TIC est essentielle pour tout enseignant œuvrant en FAD et souhaitant que la « formation à distance soit significative, soit plus simple, que les messages se passent mieux [...] ».

L'accès à l'éducation

Certains répondants expriment également des perceptions positives par rapport aux TIC en soulignant leur contribution à l'élargissement de l'accès à l'éducation : « Certains de nos étudiants à distance n'auraient jamais eu cette opportunité-là de suivre un programme. » L'enseignant pense notamment aux jeunes mères de famille à la maison. Par l'intermédiaire des nouvelles technologies, celles-ci se familiarisent avec un programme d'études, sortent de leur isolement et s'ouvrent à de nouveaux horizons. « [La FAD] permet à une clientèle X d'avoir une formation qui autrement, surtout si je pense à des cégeps en région, ne [l'aurait] pas », observe-t-il.

Pour d'autres, les TIC facilitent même l'accès à l'éducation à des personnes qui ne sont pas délocalisées, mais qui ne sont pas à l'aise de s'exprimer en groupe. Dans de tels cas, les TIC deviennent un outil démocratique de participation en classe. À travers les dispositifs offerts sur certaines plateformes, les étudiants les plus timides et les plus bavards peuvent profiter d'un espace pour émettre des commentaires, sans crainte d'être jugés. « C'est une façon simple d'aller rechercher davantage d'étudiants [...]. Des fois, juste d'utiliser une technologie qui permet à tous d'inscrire leur petit commentaire sans avoir peur du jugement », souligne un répondant.

La juste place des TIC dans l'enseignement

Au fil des entrevues, il est possible de constater que les enseignants se positionnent le long d'un continuum par rapport à la place et au rôle que devraient idéalement occuper les TIC dans leurs relations pédagogiques avec les étudiants. Alors que certains enseignants disent qu'il faut bien évaluer la meilleure utilisation possible des TIC en classe afin de maintenir l'attention et l'engagement des étudiants, d'autres affirment qu'il faut plutôt limiter leur présence, pour ne pas « perdre les étudiants ». Par exemple, pour un répondant, il était nécessaire de limiter l'étendue de l'utilisation des TIC puisqu'il jugeait qu'il serait contre-intuitif de convertir l'entièreté de l'enseignement collégial en formation à distance : « [Les étudiants] rentrent [au collégial]. Ils ont 17 ans. Ils ressortent. Ils ont 21 ans. Ils ont besoin de ces moments où ils créent des liens sociaux. Ils ont besoin de ça. En ligne, c'est plus difficile. »

Pour un autre répondant, il faut faire un choix judicieux parmi les TIC à prioriser, car à trop les multiplier, il y a un risque de rapidement perdre les étudiants. À l'inverse, pour d'autres répondants, il est nécessaire de varier les outils utilisés puisque leur utilisation répétitive peut devenir routinière et ennuyante : « Si ça devient une routine, ça devient peut-être endormant pour l'étudiant. » Dans cette optique, il devient nécessaire de varier l'utilisation des dispositifs afin que l'étudiant se sente toujours interpellé : « Ma perception serait que les TIC doivent être engageantes. » Comment donc choisir le juste équilibre? Pour un enseignant, le choix d'une technologie doit être fait en fonction des objectifs pédagogiques visés par l'enseignant.

L'usage avisé d'une technologie doit également tenir compte des compétences numériques des étudiants. Selon un répondant, « les étudiants n'ont pas tous le même niveau non plus ». À cet

effet, l'expérience d'enseignants montre que, contrairement à certaines croyances, les étudiants maîtrisent peu les technologies, et particulièrement celles liées à l'éducation : « Je pensais que les compétences technos des étudiants allaient être meilleures [que] la mienne. Finalement, je réalise qu'il y a des choses de base même qu'ils ne sont pas capables d'utiliser ». Un autre enseignant abonde dans le même sens : « [Les étudiants] sont très habiles dans les choses comme les réseaux sociaux, etc. Si tu leur demandes un investissement dans l'apprentissage [...], à la limite, ils détestent ça. » Autrement dit, les technologies sont essentiellement présentes dans l'environnement ludique des étudiants. Pour composer avec cette réalité, les enseignants doivent se rallier à l'utilisation habituelle que font les étudiants des technologies. Dans un tel cas, le plus important est d'établir une connexion privilégiée avec ses étudiants. Un répondant mentionne à cette fin l'usage de Facebook et de Messenger : « Tu as une question sur Messenger, tu m'écris, je suis là, je te réponds [...]. Quand c'est la veille de l'examen, pour eux autres, c'est facile. Ils savent comment ça fonctionne [...]. D'un côté, ils trouvent ça plate parce que c'est de rentrer dans leur univers de loisir, mais d'un autre côté, ils voient certains bénéfices. Ils ne sont pas fermés totalement. »

Il est parfois nécessaire pour les enseignants de prendre du recul et de prendre conscience que les étudiants ne sont pas tous au même niveau quant à la connaissance et à l'usage des nouvelles technologies. Dans certains cas, pour un répondant, il faut faire des choix : « En fait, utiliser les TIC, ça veut dire aussi ajouter des heures de formation en utilisation des outils. Donc, parfois, laisser passer de la matière pour pouvoir leur apprendre à utiliser les outils. »

Pour plusieurs répondants, la juste place des TIC en FAD se résume par l'idée selon laquelle les TIC sont un outil, et non une fin en soi : « Ma perception de la chose, c'est que la formation à distance semble présupposer que les technologies vont être une finalité dans l'apprentissage des étudiants. [...] Je les vois davantage comme un moyen [...], un véhicule pour l'apprentissage. » Un autre enseignant abonde dans le même sens : « Dans le fond, il faut aller à l'essentiel [...]. Les TIC peuvent être un obstacle. Il ne faut pas s'empêtrer. C'est un moyen. Ce n'est pas une fin en soi. »

Percevoir les TIC comme un outil contribuerait à limiter les effets négatifs des TIC sur l'enseignement : « Les gens, des fois, oublient que [les TIC] c'est un moyen et en font une fin en soi ». Ce biais technologique comporte des retombées insidieuses sur la façon de mettre en forme et de livrer la matière : « En en faisant une fin en soi, il y a le risque que rien ne se tienne pédagogiquement ». Ce qu'il faudrait, donc, c'est de déployer les TIC en fonction des objectifs pédagogiques, préalablement déterminés : « Quand c'est fait d'une façon coordonnée avec les bons objectifs en tête [...], il y a juste des avantages ». Toutefois, à l'inverse, accorder trop d'importance aux TIC pourrait être préjudiciable pour l'enseignement. Un enseignant, par exemple, s'inquiète de la très grande place qu'occupent les technologies dans le contexte actuel de l'enseignement. Pour lui, ce qui doit primer, c'est la relation humaine qui lie l'enseignant à l'étudiant. « Je pense que c'est plutôt une relation humaine qui doit d'abord être mise en place et, après ça, l'outil, la plateforme ou le logiciel va venir aider à stimuler cette relation-là », indique-t-il. Une collègue va dans le même sens. Celle-ci trouve essentiel l'usage des TIC en FAD, mais soutient qu'elles ne peuvent remplacer le contact humain avec les étudiants. À la lumière de son approche humaniste, fondée sur la relation de proximité avec les étudiants, l'enseignante souligne le rôle et la place qu'elle attribue aux TIC dans sa pratique : « Je pense qu'il faut les

utiliser, ça, c'est sûr. On ne peut pas s'en passer. Mais ça ne peut pas remplacer l'humain. Ça ne peut pas remplacer le prof. Il ne faut pas que ce soit ça. »

5.4 – FORMES PARTICULIÈRES DE MÉDIATION LIÉES À L'UTILISATION D'UN ENVIRONNEMENT TECHNOPÉDAGOGIQUE

La quatrième dimension porte sur les enjeux pédagogiques liés à la capacité de l'enseignant d'intervenir dans l'environnement technopédagogique et d'atteindre les objectifs réflexifs et relationnels. À ce sujet, la Figure 19 porte sur la fréquence à laquelle les étudiants peuvent interagir avec le matériel didactique utilisé dans leur cours, par exemple : commenter ou modifier les ressources et documents mis à leur disposition ou les travaux de leurs pairs. Les résultats montrent des valeurs similaires pour les catégories « Souvent » (17,5 %) et « Jamais » (15 %). Les pourcentages les plus élevés sont associés aux catégories « Parfois » (40 %) et « Rarement » (27,5 %).

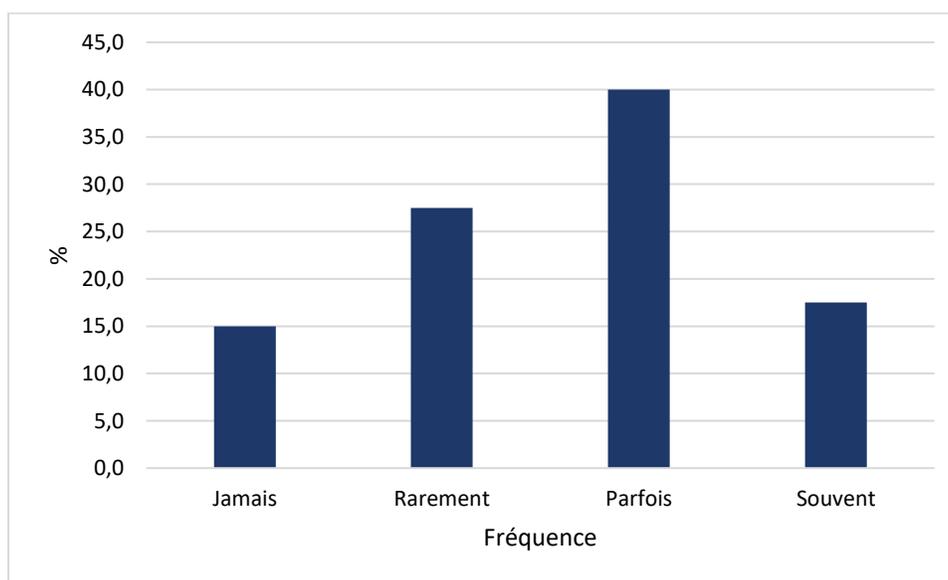


Figure 19 – Répartition (%) des répondants en fonction de la fréquence à laquelle les étudiants peuvent interagir avec le matériel didactique

La Figure 20 s'intéresse à la fréquence à laquelle les enseignants sollicitent une réflexion des étudiants par rapport à leur savoir et à leur processus d'apprentissage. Les résultats montrent que la majorité des répondants (50 %) sollicitent souvent une réflexion des étudiants par rapport à leur savoir et à leur processus d'apprentissage, alors que 32,5 % le font parfois. Une proportion de 12,5 % des répondants sollicitent rarement de telles réflexions chez les étudiants, alors que 5 % ne le font jamais.

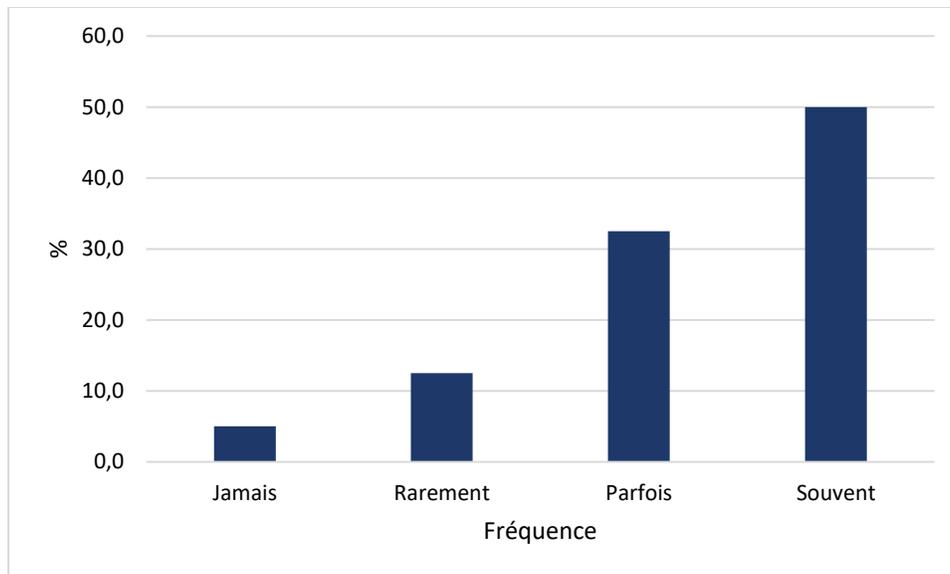


Figure 20 – Répartition (%) des répondants en fonction de la fréquence à laquelle ils sollicitent une réflexion des étudiants sur leur savoir et leur processus d'apprentissage

5.4.1 – Appréciation de l'expérience en formation à distance

La capacité de l'enseignant à faire face aux enjeux pédagogiques de la FAD, à exercer ses activités dans l'environnement technopédagogique et à atteindre les objectifs réflexifs et relationnels dans sa pratique enseignante peut avoir un effet considérable sur son niveau d'appréciation de l'expérience en FAD. À cet égard, un peu moins de la moitié des répondants ($n = 16/40$) rapportent une expérience positive par rapport à l'enseignement et à la FAD.

Les répondants ayant rapporté une expérience positive ont mentionné différentes raisons. Pour certains, la FAD représente une formule prometteuse et susceptible d'apporter un complément éducatif utile à l'enseignement en présence : « C'est un bon dépanneur. Oui, c'est prometteur, oui c'est innovant, c'est sûr. » Le potentiel d'innovation de la FAD a en effet été souligné par plusieurs répondants comme l'un des éléments ayant motivé leur appréciation par rapport à ce mode d'enseignement. Pour un enseignant, la principale innovation amenée par le FAD est l'enseignement asynchrone : « L'asynchrone, on n'avait jamais vraiment entendu parler de ça. » À répéter l'expérience, cependant, plusieurs choses pourraient être améliorées : « Si ça serait à refaire aujourd'hui, probablement que j'en ferais beaucoup plus. » L'asynchrone aurait d'ailleurs pu être mis davantage à profit plus tôt dans la carrière de l'enseignant et aurait été un moyen de contrer l'un des problèmes importants de la FAD, soit le déficit d'attention et la perte d'intérêt des étudiants envers la FAD. Pour pallier ce déficit, certaines notions auraient donc pu être transmises « en asynchrone avec une vidéo », alors que d'autres notions auraient pu être communiquées directement en classe. Cette façon de faire, qui « aurait probablement été mieux », était encore inconnue à l'époque. « Mais dans ce temps-là, on ne savait pas trop... On ne savait pas trop qu'on pouvait faire ça », poursuit ce même enseignant. L'innovation peut également prendre la forme d'outils technologiques asynchrones, par exemple : création de contenu interactif par le biais de plateformes Internet, capsules de formation en laboratoire filmées et diffusées sur Internet, etc.

Pour une enseignante, le contexte de la pandémie de COVID-19 s'est avéré une occasion unique pour repenser sa matière et son enseignement : « Ça m'a vraiment redonné un petit coup de *boost* pour réaméliorer ma pratique. » Grâce à la FAD, elle considère avoir fait de nouveaux apprentissages et établi des contacts avec les étudiants qu'elle n'aurait pu faire autrement. De même, elle soutient que la FAD lui fait épargner de l'énergie et facilite de manière importante sa pratique enseignante : « Pour moi, le "en ligne", c'est venu m'aider à continuer à enseigner. » Portée par cette nouveauté, elle a publié dans le journal syndical un article vantant les mérites de la FAD, à un moment où la majorité des enseignants affichaient plutôt une attitude moins positive par rapport à la FAD. L'expérience positive de la FAD a mené un autre enseignant à revoir sa pratique en reconsidérant la façon d'évaluer les compétences des étudiants. Il en est venu à la conclusion que l'évaluation d'une compétence porte moins sur l'examen de l'activité en soi que sur le déroulement de ce qu'il y a autour de l'activité.

Dans un autre cas, l'expérience positive de la FAD s'explique par le fait qu'elle permet aux étudiants de régions éloignées de l'établissement d'accéder à des contenus et, de ce fait, d'augmenter la clientèle étudiante : « C'est une belle avenue justement pour aller chercher d'autres étudiants d'autres régions. » Un autre enseignant abonde dans le même sens en précisant que tous les cours de son programme seront donnés sous peu avec l'approche comodale. Cette façon d'enseigner simultanément en présence et à distance augmentera la clientèle. Selon lui, l'infrastructure permettant d'offrir ce type d'enseignement est présentement disponible : « On a toute l'infrastructure pour y arriver. » Par le biais de celle-ci, autant les étudiants à distance que les étudiants en classe pourront s'impliquer. « On pense être en mesure d'accrocher plus nos jeunes avec ça », ajoute-t-il.

Les TIC ont forcé d'autres enseignants à mieux se structurer et à préparer davantage le matériel qu'ils partagent en cours. Pour certains, la technologie peut donc contribuer à rehausser le niveau et la qualité de leur enseignement :

[Le téléenseignement], ça m'a permis de [mieux structurer mon travail], et quand je fais des capsules, c'est encore pire parce que là, je m'enregistre et je me réécoute. [...] Je vois ce que j'ai dit, je vois ce que j'ai manqué, je jette la capsule, je la recommence. [...] quand je la poste aux étudiants, la capsule, c'est parce qu'elle est exempte pratiquement d'erreurs. [Tu as] une qualité d'enseignement qui vient d'augmenter grâce à la technologie alors que si [j'étais] seulement en classe, des fois je peux dire des lapsus ou des choses comme ça que je ne me rends même pas compte, si les étudiants en face ne s'en rendent pas compte en plus, [...] je peux induire des gens en erreur sans m'en avoir rendu compte. Donc ça a tous ces usages-là, selon moi, c'est un gros intéressant.

D'un autre côté, la technologie engendre des frustrations. Certains enseignants doivent se débrouiller par eux-mêmes pour trouver des logiciels de collaboration gratuits, alors que dans d'autres cas, les établissements fournissent ces outils aux enseignants (p. ex. : Office 365). À ce sujet, la qualité de l'expérience vécue par un enseignant a été diminuée par la difficulté à travailler avec des logiciels moins performants, et ce, principalement parce que ces outils étaient gratuits : « [L'établissement oblige les enseignants] à utiliser des applications moins performantes, des fois en gratuit. » Les lacunes de ces outils nécessitent dès lors un déploiement constant d'énergie

pour trouver sans cesse des solutions. « On doit un petit peu compenser ce manque d'investissement là des institutions [en mettant] plus de travail à essayer de chercher des alternatives tout le temps », précise-t-il.

De plus, un enseignant souligne le fait que les outils informatiques et logiciels utilisés en FAD changent constamment, ce qui induit un besoin permanent d'adaptation et de renouveau :

La difficulté souvent qu'on a avec les technologies vient dans la fréquence. Il n'y a pas encore de solution parfaite, technologique. Puis malheureusement, à cause de ça, chaque début de session, il y a soit un apprentissage ou des ajustements qu'il faut faire.

Ces changements perpétuels se manifestent en effet sur le plan individuel, mais également sur le plan institutionnel. Sur le plan individuel, la manque de stabilité introduit de la frustration :

Dans mon travail d'enseignant, en tout cas, *pain in the ass*, parce qu'on choisit des logiciels gratuits et quand ils ne le deviennent plus, on nous dit : « Ah, ce n'est plus celui-là qu'il faut utiliser, c'est un autre. Parce que l'autre est gratuit ». Et, donc, on a un peu l'impression qu'une fois qu'on a maîtrisé quelque chose, on nous l'enlève pour nous dire : « Bien, tiens, amuse-toi à refaire l'apprentissage de l'utilisation d'un autre outil ». Et ça, ça me tape sur les nerfs. Moi, ce que j'aimerais, c'est qu'on m'offre une trousse d'outils et, une fois que j'ai fait l'apprentissage et que je les maîtrise, que je puisse continuer à travailler là-dedans. Parce que sinon j'ai l'impression qu'on me tire le tapis sous mes pieds régulièrement. Donc c'est un peu un irritant, je vous dirais. Et j'ai parfois un peu l'impression qu'en formation à distance, on passe plus de temps à faire l'apprentissage des outils informatiques qu'à améliorer le contenu de nos cours ou l'approche pédagogique. Et qu'on déplace l'énergie du prof vers des choses qui, finalement, ne font pas vraiment partie de ce qu'il devrait faire.

Une enseignante souligne sa stratégie pour répondre à ce type de défi. Ayant appris des leçons du passé, où l'usage des TIC pouvait être désagréable (« on apprenait un outil, il n'était plus là, ou on le changeait »), elle focalise désormais son attention sur un nombre limité d'applications : « Tu finis par cibler c'est quoi, toi, ta fibre techno. » En maîtrisant un nombre limité d'applications, elle arrive à « une situation où l'expérience devient agréable ».

Certains enseignants adoptent une position plus « macro » et soulignent un manque d'uniformisation organisationnelle dans les pratiques. Dans ce contexte, les enseignants doivent tirer leur épingle du jeu dans un contexte où plusieurs technologies coexistent de façon plus ou moins harmonieuse :

[...] Les technologies, il faut qu'elles soient au service de l'enseignement plutôt que l'inverse. Il ne faut pas que l'enseignement serve à la technologie. [Je trouve qu']il y a vraiment comme une explosion des méthodes qui s'offrent. [On] a beaucoup de choix, peut-être un petit peu trop. Chaque outil a ses avantages, ses désavantages, mais le problème principal, je pense que ça reste vraiment

dans la vision institutionnelle. Est-ce qu'on en a une? À l'instant, à l'heure où je parle, il n'y en a pas. On a vraiment [...] de tout. Il y a Microsoft 365 qui s'est ajouté d'une façon très accessoire, sans [...] aucune vision en fait. Ce qui fait que c'est quand même très difficile après ça comprendre [ce] que la direction attend des profs quand ils disent [*sic*] être clairs pour les étudiants, quand eux-mêmes sont vraiment dans un casse-tête, un labyrinthe numérique.

La nécessité de devoir faire de nouveaux apprentissages et de sortir de sa zone de confort est également une raison mentionnée par les enseignants pour expliquer pourquoi leur expérience avec la FAD a été exigeante. À cet égard, un enseignant considère toutefois avoir « découvert des potentiels qui sont très importants ». Lorsque les étudiants sont impliqués et motivés, ce mode d'enseignement est pour lui très satisfaisant : « C'est le meilleur des mondes. » Cependant, lorsque les enseignants ont moins d'autonomie et de discipline, la FAD requiert de l'encadrement et s'avère en conséquence plus exigeante que l'enseignement en présence. Abondant dans le même sens, un enseignant souligne que la FAD « exige plus d'heures, plus d'efforts, plus de rigueur » de la part des enseignants. Selon un autre enseignant, la FAD est particulièrement exigeante pour les enseignants débutants. Compte tenu de cette exigence, la tâche de l'enseignant à distance ne peut être évaluée de la même façon que celle en présence. Selon lui, « ça n'a pas de commune mesure, c'est deux univers qui sont différents ». L'enseignant demeure cependant persuadé qu'avec le temps, les établissements vont s'adapter à cette autre façon d'enseigner.

Finalement, une enseignante souligne que la FAD ne convient pas à tous et à toutes, que « ce [ne sont] pas tous les profs qui sont faits pour ça ». Cette propension à faire des TIC une composante à part entière de son enseignement est tout simplement moins présente chez certains, et la capacité de faire de la FAD n'est pas la même pour tous.

Il n'existe pas, chez les répondants, de parcours type dans l'appropriation de la technopédagogie et du développement des compétences technopédagogiques. Certains répondants ont mentionné qu'à leur début en FAD, ils étaient déjà très à l'aise avec les technologies, alors que d'autres ne l'étaient pas. Pour certains, cette familiarité avec les outils technologiques leur a permis de développer plus rapidement leurs compétences pédagogiques, alors que pour d'autres, cette familiarité ne s'est pas directement concrétisée en une facilité accrue à leur début en FAD. Voici un exemple :

[...] J'ai fait ma maîtrise [...] tout à distance, j'avais quand même une expérience d'étudiante à distance. Je me sentais quand même relativement outillée. Mais malgré le fait que j'étais en informatique, que j'avais suivi des cours à distance, les premières séances, j'ai trouvé ça très, très difficile. [...] J'avais quand même un bon groupe, avec tous les étudiants avec leurs problèmes techniques. Il y avait [plusieurs plateformes en ligne à gérer]. [Les étudiants] avaient comme quatre mots de passe différents à apprendre, à gérer, *resetter* les *passwords*, « ah ben là, ma caméra, mon micro... ». Alors je dirais que ça a pris un bon deux semaines avant que les étudiants soient *setupés* correctement, pour être fonctionnels. Ce qui a rendu la chose plus difficile, même si je [...] pensais être compétente, [je ne me suis pas du tout sentie compétente au début].

Pour les répondants qui ne pouvaient pas s'appuyer sur cette affinité avec la technologie, l'effort à investir pour se mettre à niveau était majoritairement jugé pertinent puisqu'il leur permettait de limiter leurs appréhensions liées à l'utilisation des technologies, notamment en ce qui concerne leur fiabilité en classe, ainsi que leur capacité à se fier à ces outils pour donner leur cours.

Les réponses montrent également que la pratique répétée de la FAD contribue à améliorer les compétences technopédagogiques des enseignants. L'évolution accrue des technologies dans l'enseignement fait en sorte que les répondants devront constamment se maintenir à jour :

[...] Le côté technologique change. Je rêve du jour où je pourrai, moi en tant que prof, me concentrer que sur la pédagogie [plutôt] que sur la façon dont je vais donner mon cours, de la façon dont je vais aller chercher une rétroaction. Il y a ces éléments-là plus purs, mettons, de l'enseignement que des fois on n'ose pas. Parce qu'on n'a jamais fini d'apprendre. C'est un marathon pas de ligne d'arrivée, l'aspect technologique.

5.4.2 – Répercussions de l'utilisation des technologies sur l'enseignement en formation à distance

Dans leur transition de l'enseignement en classe vers l'enseignement à distance, les enseignants doivent revoir leur pratique d'enseignement. Cette influence de la technologie sur leur enseignement s'est surtout fait ressentir sur leur capacité à s'adapter aux changements et à gérer leur stress et frustration.

L'utilisation des TIC dans l'enseignement peut créer des sentiments de mal-être chez les enseignants. Ce mal-être prend la forme de stress, de nervosité, d'anxiété et de frustration. Pour l'un des enseignants rencontrés, la frustration vécue provenait de la lenteur de son établissement à adopter les TIC. Il déplore que la direction de collège où il enseigne fasse appel à des technologies qu'il juge en retard par rapport à ses propres usages. Il donne d'abord l'exemple de Teams : « Ils sont toujours en retard. Teams, moi ça doit faire trois ans et demi, [depuis] que c'est créé, que je [l'utilise]. Eux autres, au mois de mars [2020], ils se sont rendu compte que c'était important ». Il cite ensuite l'exemple de Microsoft OneNote : « OneNote, ça fait 15 ans que je l'utilise. Ça fait depuis cinq ou six ans que c'est disponible pour la classe. Et là, ils se sont rendu compte, là... » Dans le même ordre d'idée, l'enseignant trouve irritant de faire des pressions pour commander des outils qui répondent à ses besoins : « Je suis toujours en avant d'eux autres. Il faut toujours que je me batte pour qu'ils intègrent des outils que j'ai besoin. Fait que ça, c'est fatigant aussi. »

Pour la grande majorité des enseignants rencontrés, le principal effet négatif des TIC sur l'enseignement provient du rythme soutenu qu'ils doivent suivre pour apprendre les technologies et s'adapter aux changements technologiques. Ce mal-être est amplifié quand la personne n'est pas naturellement à l'aise avec les TIC. Par exemple, une enseignante admet que la technique n'est pas le domaine avec lequel elle a le plus d'aisance et qu'elle trouve cela difficile. Lorsqu'elle rencontre des difficultés techniques en classe de FAD, elle tend à paniquer : « Ça devient vraiment anxiogène. Moi, je perds le contrôle, puis je capote. Quand ça ne marche pas, il y a comme quelque chose d'énormément insécurisant. » Focalisant sur sa pratique, elle raconte que

les problèmes techniques rencontrés lors de son premier cours en FAD l'ont profondément déstabilisée : « J'ai eu énormément de problèmes techniques. Un premier cours qui est gâché, pour un enseignant, c'est toute une session. » Ces problèmes ont engendré des difficultés de gestion de classe et lui ont fait perdre la maîtrise de son cours : « Ça vient beaucoup toucher à la gestion de classe, puis c'est difficile pour un enseignant qui se sent dépassé dans tout ça. » Les problèmes techniques qu'elle rencontre au cours de sa pratique, conjugués aux exigences liées à l'enseignement de sa matière, l'ont amenée à être conservatrice quant à l'usage des technologies dans ses choix pédagogiques. Elle n'explore donc pas les possibilités offertes par ces dernières pour élaborer et transmettre des situations d'apprentissage : « Ça m'emmène à être prudente, maintenant que je suis riche de l'expérience qui est faite jusqu'à présent. »

Sans surprise, certains enseignants soulignent l'alourdissement de leur tâche de travail causé par le défi de l'adaptation aux TIC. Par exemple, pour une répondante, l'enseignement à distance ajoute une couche supplémentaire de gestion et de stress. En plus de devoir elle-même maîtriser les technologies, l'enseignante doit aussi s'assurer qu'elles sont également comprises par les étudiants. Cette double responsabilité professionnelle peut être génératrice d'anxiété : « Juste le début du cours, s'assurer que tout le monde a le bon lien Zoom, s'assurer [de tous ces éléments], ça rajoute vraiment du temps, de la gestion. C'est tout ça qui est comme plus stressant. » L'enseignante donne l'exemple vécu de la remise des examens, lorsque certains étudiants envoient leur examen par l'entremise de la mauvaise plateforme. Ce simple détail ajoute un élément supplémentaire à la tâche de l'enseignante : « Les étudiants qui envoient leur examen, ils ne sont pas capables de le déposer sur Moodle. Ils te l'envoient par Mio. Tu sais, c'est comme toutes des petites affaires qui prennent plus de temps. »

Un autre défi lié à la FAD et aux TIC est d'assurer l'adhésion des enseignants à cette façon d'enseigner. Selon une enseignante, le niveau d'adhésion et de motivation est variable chez les enseignants. Selon elle, certains enseignants se sont montrés enthousiastes à l'idée « d'embarquer » dans la FAD, alors que d'autres, en fin de carrière, sont plutôt réticents : « Il y en a que ça tente, là. Mais il y en a que ça ne leur tente pas. » Elle note également que selon son expérience, l'écart de motivation peut être l'un des aspects les plus difficiles à gérer lors de la création de cours en ligne : « C'est l'inégalité qui a été probablement le plus difficile. »

Offrir de la FAD peut être une obligation, et non un choix pour certains enseignants. Lorsque c'est le cas, des enseignants peuvent se sentir contrariés, voire coincés. L'enseignante se remémore un moment de son expérience où un tel événement a été vécu. Dans ce cas, un compromis a été adopté afin de motiver les enseignants à utiliser les technologies : l'obligation d'utiliser Moodle, mais le recours à des applications au choix. Le message aux enseignants s'énonçait comme suit : « Vous devez utiliser Moodle de base en ligne, mais tout ce qui est autre application, c'est au choix du professeur. » L'enseignante conclut que l'on ne peut obliger les enseignants à pratiquer en ligne : « Choisir l'équipe qui veut, ça aide. Ça aide beaucoup. » Selon elle, il faut également reconnaître l'incompatibilité de certaines personnes par rapport à la FAD : « Ce n'est pas fait pour tout le monde. Autant on dit que ce n'est pas fait pour tout le monde pour les étudiants, tous les professeurs ne sont pas faits pour enseigner en ligne non plus. »

La capacité des enseignants à établir à distance des liens privilégiés avec les étudiants en utilisant les TIC peut également être un défi. Cette situation a été vécue par une enseignante :

« J’avais peur de perdre le lien que j’avais avec les étudiants en basculant à distance. » Elle en arrive toutefois à la conclusion que ce lien était tellement important pour elle qu’elle a pris les moyens pour tenter de le reproduire à distance : « Finalement, je réalise que si c’est quelque chose qui nous tient à cœur, puis que ça devient une priorité, bien il va se créer une dynamique de groupe. » Cet exercice lui a cependant demandé une très bonne maîtrise des technologies : « Il faut vraiment travailler fort pour que ça arrive. » En bout de piste, vu les réactions des étudiants, elle se dit très heureuse d’avoir consacré tout ce temps et cette énergie : « Les commentaires que j’ai des étudiants, c’est qu’ils ont un lien avec leur enseignant [...]. Beaucoup d’étudiants qui ont fait des études collégiales me mentionnent ça [...]. Des étudiants qui ont fait des études universitaires sont eux aussi agréablement surpris. »

5.5 – DEGRÉ D’OUVERTURE DU DISPOSITIF

Le degré d’ouverture du dispositif de formation fait référence à la possibilité que le dispositif soit, ou non, modelé par les étudiants et qu’il permette la participation de ressources externes aux cours. À cet égard, la Figure 21 s’intéresse au niveau de liberté de choix laissé aux étudiants par rapport aux activités et méthodes didactiques, par exemple : les activités d’apprentissages, les médias et outils à utiliser, les méthodes de travail, etc. Les résultats montrent que la majorité des répondants (50 %) laissent une grande liberté de choix aux étudiants, alors que 2,5 % leur laissent une très grande liberté de choix. À l’inverse, 35 % des répondants laissent une faible liberté de choix et 12,5 % ne donnent pas de liberté de choix aux étudiants.

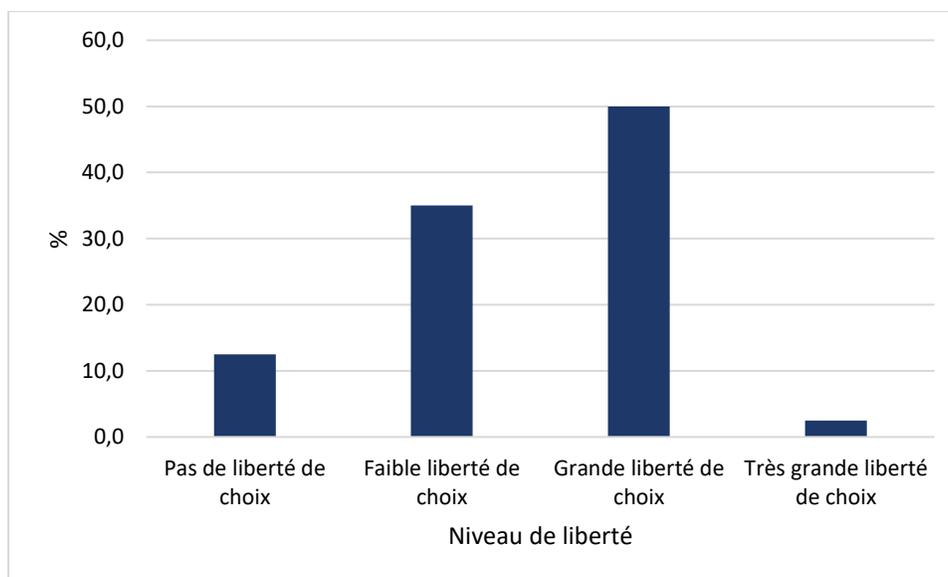


Figure 21 – Répartition (%) des répondants en fonction du niveau de liberté de choix laissé aux étudiants par rapport aux activités et méthodes didactiques

La Figure 22 illustre la fréquence à laquelle les enseignants font intervenir des ressources ou des experts externes dans leur cours. Les résultats montrent que la majorité (40 %) des répondants ne font jamais intervenir de ressources ou d’experts dans leurs cours. À l’inverse, 12,5 % le font

souvent. Finalement, 20 % des répondants font rarement intervenir des ressources ou des experts externes dans leur cours, alors que 27,5 % le font parfois.

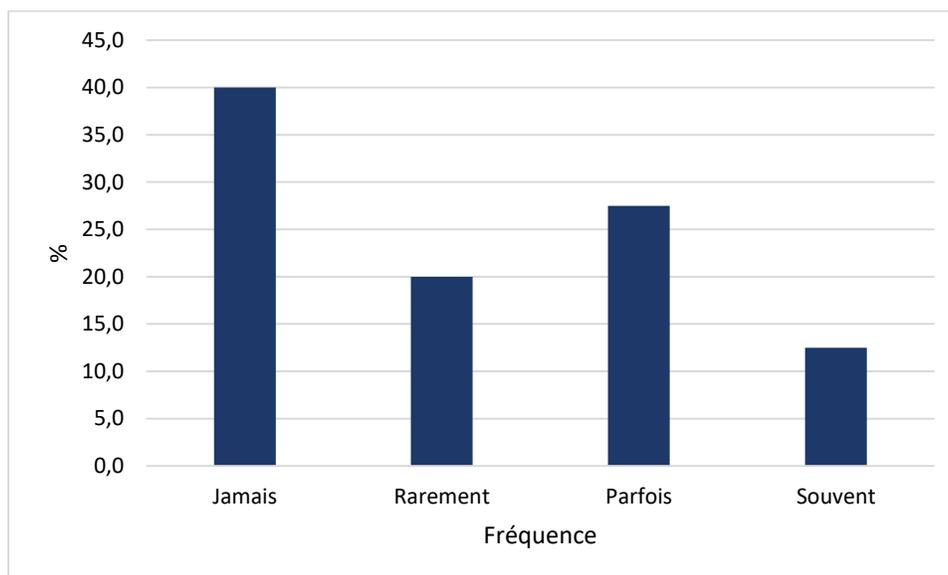


Figure 22 – Répartition (%) des répondants en fonction de la fréquence à laquelle ils font intervenir des ressources ou des experts externes dans leur cours

6 – DIMENSIONS HY-SUP+

Le chapitre 5 a permis de situer les répondants par rapport aux cinq dimensions du modèle Hy-Sup. L'objectif terminal du présent projet est de bonifier le modèle Hy-Sup afin d'y intégrer trois dimensions additionnelles, soit la formation préalable des enseignants, l'accompagnement et l'évaluation des apprentissages (Hy-Sup+). Ces nouvelles dimensions sont pertinentes puisqu'elles sont des points de contact où l'enseignant peut parfaire sa posture et ses pratiques pédagogiques et trouver des solutions aux défis rencontrés dans l'évaluation des apprentissages en contexte de FAD. Les trois sections suivantes présentent une synthèse des réponses fournies par les enseignants aux questions portant sur ces trois dimensions. Contrairement aux sections précédentes, les trois sections qui suivent ne présentent pas de données quantitatives. En effet, pour assurer l'atteinte d'un maximum de profondeur dans la définition de ces dimensions, la réalisation d'entretiens semi-dirigés a été préférée. Le contenu de ce chapitre est donc le fruit d'une analyse de contenu.

6.1 – FORMATION PRÉALABLE DES ENSEIGNANTS

Cette partie vise à cerner, à comprendre et à détailler les parcours de formation préalable des répondants. La formation préalable désigne toute initiative de formation structurée permettant aux enseignants d'acquérir les connaissances et les compétences technopédagogiques nécessaires afin de réussir la transition de l'enseignement en présence vers l'enseignement à distance. Le contenu présenté s'appuie sur l'analyse de contenu de questions posées aux répondants portant sur : 1) le niveau de familiarité des enseignants avec les technologies numériques avant de commencer à enseigner en FAD; 2) les formations reçues ayant facilité l'apprentissage et le déploiement des technologies numériques dans le contexte de la FAD; et 3) les formations reçues sur l'adaptation des stratégies pédagogiques au contexte de la FAD. Les réponses données à ces trois questions par les répondants révèlent la diversité des contextes organisationnels dans lesquels évoluent les enseignants et les enseignantes.

6.1.1 – Formation préalable sur l'utilisation des technologies de l'information et de la communication : entre réalités organisationnelles et parcours professionnels

L'adaptation des stratégies d'enseignement à la réalité de l'apprentissage en ligne nécessite une offre de formation qui prépare les enseignants à la réalité de la FAD. Si certains collègues sont déjà bien préparés pour former les enseignants à faire de la FAD, d'autres accusent un certain retard. Un constat similaire peut également être dressé à propos des enseignants. Parallèlement aux enseignants qui évoluent déjà à l'ère du numérique, d'autres découvrent un nouvel univers d'outils et de références. Quelques extraits d'entretiens suffisent à illustrer cette hétérogénéité de contextes :

- « On a une super de belle équipe qui nous soutient [...]. Si je veux essayer de nouvelles choses, bien ils ont toujours de nouvelles choses à proposer aussi. Donc, ça, c'est merveilleux. »
- « On a des gens qui sont dédiés à ça. Aujourd'hui, ça existe, mais ça ne fait pas si longtemps. »
- « Il y a de la formation, mais c'est vraiment comme très minimal, très théorique. On n'est vraiment pas dans le pratique. »
- « J'ai dû beaucoup faire appel à des collègues d'autres cégeps pour des questions bien précises. »
- « Il n'y a pas de formation spécifique pour un enseignant qui débute en formation à distance. »
- « Bien moi, je ne me souviens pas d'avoir reçu [de la formation], en tout cas ». »

En faisant état de la formation qu'ils ont reçue au moment de s'adapter au contexte de la FAD, les enseignants livrent de l'information éclairante sur la diversité des réalités organisationnelles et des parcours professionnels. Un examen attentif de leurs propos permet d'établir trois hypothèses pour expliquer les différences de préparation des enseignants à la formation en ligne, soit : 1) le nombre et la disponibilité des ressources humaines au sein des collèges; 2) l'expérience des établissements en matière de formation des enseignants; et 3) l'expertise professionnelle des enseignants.

L'explication par les ressources humaines

Les conditions de travail des techniciens en informatique et des conseillers pédagogiques, rapportent certains enseignants, auraient influencé la formation relative aux technologies numériques. Des contrats à temps partiel, conjugués à la migration de professionnels entre établissements, auraient engendré des conditions instables, préjudiciables à la formation et au suivi du corps enseignant. Une enseignante l'illustre ainsi : « Les conseillers pédagogiques responsables du dossier ont changé de place énormément pendant l'élaboration du programme [de formation à distance]. Donc ça a eu pour conséquence, effectivement, que je n'en ai pas reçue. » Elle estime que le soutien offert par ses collègues a fait une grande différence dans les circonstances : « J'ai dû beaucoup faire appel à des collègues d'autres cégeps pour des questions bien précises. » Pour d'autres, les variations observées dans la formation relative aux technologies numériques seraient davantage liées aux qualifications des spécialistes à l'emploi. Une enseignante rapporte le cas d'une conseillère pédagogique dont le contenu théorique manquait d'applications pratiques : « La conseillère pédagogique essayait de nous donner des affaires, mais on trouvait tout le temps que ce n'était pas assez technopédagogique. Elle allait juste sur la pédagogie, pas assez sur le techno. »

L'explication par l'expérience antérieure à la pandémie de COVID-19

Au moment de basculer en FAD, certains établissements possèdent déjà un historique de formation des enseignants à l'interne, alors que d'autres semblent laisser cette responsabilité aux

enseignants eux-mêmes. Cette différence de savoir-faire pourrait en partie expliquer pourquoi, au détour de la pandémie, certains établissements semblaient mieux préparés que d'autres à offrir une formation technique et pédagogique à leurs enseignants.

Trois enseignants témoignent de cette réalité dans leur parcours respectif. Le premier rapporte qu'il a toujours reçu un soutien prononcé des conseillères pédagogiques de son établissement : « Ce sont les conseillères pédagogiques qui nous ont beaucoup aidés. » Sur la base de la formation qu'il a reçue, il s'est par la suite senti confiant par rapport à l'acquisition de nouvelles connaissances : « Ce soutien-là nous a permis, justement, de progresser dans la formation à distance. » Il note que, très rapidement, les technologies se sont développées et que leur appropriation s'est avérée stimulante en raison de la formation initialement reçue : « Probablement à la suite de ces premières expériences-là, je trouvais ça intéressant. » Pour lui, il ne fait aucun doute que l'expérience initiale de son établissement a facilité la transition du corps enseignant vers la FAD : « En fin de compte, c'est l'expérience des années passées qui nous amène tous ces outils-là pour nous aider à être plus prêts, puis la pandémie a aidé beaucoup aussi. En tout cas, ça nous a envoyés directement à la formation à distance. »

Le deuxième enseignant détaille l'expérience de son établissement au moment où celui-ci offrait deux programmes de FAD à temps plein. Il dit qu'avant la pandémie, le volet technopédagogique « était assez personnalisé ». L'information nécessaire au soutien des enseignants était rassemblée dans un cartable : « Bon ça, tu fais ça. Voilà un cartable. » Avec le temps, plusieurs outils ont été développés, ce qui a permis aux enseignants de poursuivre leur propre apprentissage : « Ils avaient développé des vidéos, des tutoriels, des choses comme ça qui te permettent de te familiariser avec les équipements. » Au contact de ces outils, l'enseignant pouvait rapidement adapter les connaissances à son contexte d'enseignement : « Donc, il y a des outils qui ont été développés en ce sens-là qui sont très efficaces. » Avec la pandémie, les ressources pédagogiques se sont davantage spécialisées : « Ça a changé beaucoup. Aujourd'hui, il y a des encadrements encore plus serrés, mais c'est qu'il y a des outils spécifiques à la technopédagogie qui ont été développés, ce qui aide grandement. »

À la différence des deux autres, le troisième enseignant mentionne qu'aucune formation technique n'était donnée par son établissement au moment de basculer en FAD : « Avant la pandémie, je ne pense pas qu'il y avait de formation spécifique à la formation à distance, à part une petite formation technique [pour savoir] comment faire fonctionner le Polycom, ou quelque chose du genre. » Depuis la pandémie, des formations ponctuelles ont été données, sans toutefois donner des résultats probants. L'enseignant poursuit : « On a eu des tentatives de formation. C'est souvent plus de l'accompagnement individuel [offert] par des conseillers pédagogiques. » Même son de cloche chez cet autre enseignant : « Quand j'ai commencé, je pense que ce n'était pas encore présent on dirait. Le tout est venu après [...]. Il y avait plus un accompagnement qu'une formation. »

L'explication par les qualifications préalables des enseignants

La diversité des réalités organisationnelles et professionnelles au moment de basculer en FAD s'explique également par les qualifications préalables des enseignants en matière de technologies numériques. Si certains avaient préalablement bénéficié de quelques formations préalables, la plupart en avaient très peu, ou aucunement, reçu. Les témoignages livrés à ce sujet ont permis de distinguer trois niveaux de formation préalable. D'après cette catégorisation, 64 % ($n = 25$) des répondants ont été classés comme n'ayant reçu aucune formation ou ayant reçu une formation minimale préalable. Les connaissances parcellaires de ces répondants à propos de la FAD auraient été acquises lorsqu'ils étaient étudiants, par autoformation ou par l'entremise de l'aide des collègues. Certains mentionnent le concours des webinaires et de l'enseignement donné lors de journées pédagogiques.

Avec 28 % ($n = 11$) des interviewés, le second groupe mentionne avoir reçu une formation de base, ou intermédiaire, sur l'utilisation des technologies en FAD. Les connaissances auraient été acquises par le biais du diplôme d'études supérieures spécialisées offert aux enseignants du collégial ou par des cours d'informatique en éducation donnés par la TÉLUQ. D'autres mentionnent de courtes formations offertes par les collèges au début et durant la session.

Comprenant 8 % ($n = 3$) des interviewés, le troisième groupe est constitué d'enseignants ayant suivi des formations avancées avant d'entamer l'enseignement à distance. Ils attribuent leurs connaissances à des formations particulières en informatique ou au fait d'avoir déjà travaillé dans le domaine avant de devenir enseignants.

L'explication par l'expertise professionnelle

Un dernier facteur explicatif de la diversité des réalités organisationnelles et professionnelles au moment de basculer en FAD a trait à l'expertise professionnelle des enseignants du collégial. À ce sujet, il est important de préciser qu'au collégial, les personnes qui sont engagées pour enseigner viennent souvent d'un milieu professionnel ou universitaire et sont reconnues pour leur expertise dans leur discipline. Pour la plupart, elles n'ont pas reçu de formation particulière en pédagogie. La formation pédagogique liée à l'enseignement est offerte aux enseignants par de la formation à l'interne une fois qu'ils sont engagés ou par une formation créditée offerte par l'Université de Sherbrooke dans le cadre du programme de professionnalisation nommé Microprogramme en insertion professionnelle en enseignement au collégial (MIPEC). Le passage en FAD ajoute donc une difficulté supplémentaire, surtout aux nouveaux enseignants qui doivent maîtriser la pédagogie, la technologie et le contenu disciplinaire à enseigner. La maîtrise simultanée de ces trois compétences essentielles de la FAD est rapportée ailleurs, dans la littérature anglo-saxonne, par l'expression TPACK, soit *Technological Pedagogical and Content Knowledge*, tel que mentionné précédemment dans la section cadre théorique du présent rapport.

6.1.2 – Formations technopédagogiques offertes à l'intérieur des collèges

Un examen des parcours d'apprentissage et d'intégration des technologies numériques des enseignants collégiaux met en lumière deux grandes trajectoires : 1) les enseignants qui ont reçu une formation offerte par les conseillers pédagogiques et les techniciens informatiques à l'intérieur de leur établissement; et 2) ceux qui se sont appuyés sur des ressources extérieures à l'établissement. À l'intérieur de ces trajectoires se trouve également un continuum de formations. Parallèlement aux enseignants qui ont été accompagnés, d'autres ont tiré profit de l'expertise de leurs pairs ou ont compté sur leurs propres moyens.

Soutien et accompagnement offert par les conseillers pédagogiques

Les témoignages des enseignants concordent sur un point important : très peu d'établissements offraient une formation structurée sur les technologies numériques spécifiques à la FAD au moment de faire la transition vers la FAD. À défaut d'une formation élaborée, le terme couramment utilisé est celui « d'accompagnement ». Un enseignant le résume comme suit : « Quand j'ai commencé, ce n'était pas encore présent. Le tout est venu après [...]. Il y avait plus un accompagnement qu'une formation. » Dans tous les cas, le rôle et l'implication des conseillers pédagogiques dans l'actualisation des compétences technopédagogiques sont largement soulignés et salués : « Le conseiller pédagogique, il nous accompagne. En réalité, on pourrait dire [qu'il s'agit d'] une formation spécialisée quand même. »

Les témoignages se rejoignent également autour de trois niveaux d'accompagnement offerts par les conseillers pédagogiques : 1) relevé; 2) ciblé; et 3) sur demande. Parmi certains enseignants qui disent avoir reçu un accompagnement de niveau « relevé », l'un d'eux mentionne : « Ah oui, ça, on est très très bien soutenus. » Même point de vue chez celui-ci, qui évoque un « super appui » : « On avait des rencontres régulières avec les autres professeurs qui donnaient des cours en formation à distance. » Selon lui, la technopédagogue savait animer la discussion et répondre aux préoccupations des enseignants : « On avait un super appui, ce n'était pas une formation spécifique, mais c'était vraiment au niveau des échanges. » Il affirme que les enseignants pouvaient compter sur la technopédagogue pour répondre à leurs besoins : « Si on avait des questions, elle était très disponible aussi pour répondre, nous aider à avancer à travers notre session. »

D'autres enseignants affirment avoir reçu un accompagnement « ciblé ». En raison de la situation d'urgence causée par la pandémie de COVID-19 (« Tu sais, on éteignait des feux »), les conseillers pédagogiques misaient sur l'apprentissage de certaines technologies numériques afin d'autonomiser le plus rapidement possible les enseignants : « On m'a montré ce que c'était le portail, comment utiliser Adobe. J'ai fait des tests chez moi. J'ai fait des tests au cégep. Alors ça s'est fait comme ça, au fur et à mesure. Ce n'était pas une formation bien encadrée. »

Enfin, certains enseignants disent avoir profité d'un accompagnement « sur demande ». Le contexte de la formation en ligne amenait les conseillers pédagogiques à répondre aux besoins

des enseignants au moment où ils se présentaient : « Comme je disais, c'est sur la situation. Je vais vivre une situation, par exemple quand j'ai eu besoin de faire une carte graphique d'un phénomène sur le débit cardiaque [...]. J'ai demandé au conseiller pédagogique. J'y suis plus allé à la pièce que vraiment dire une formation comme telle. » Une autre enseignante témoigne : « Je prenais rendez-vous avec elle. Elle prenait le temps de m'expliquer les outils, de donner des conseils [...] Donc, c'était vraiment bien! »

Pour d'autres enseignants, les mises à jour se sont effectuées au moyen d'ateliers de perfectionnement donnés lors des journées pédagogiques. À cela s'ajoutent enfin les outils de formation en ligne. « Souvent, on va leur donner des outils, "aller voir le FADIO, aller vers l'APOP [portail de soutien numérique], aller voir les conseillers pédagogiques ou le conseiller technopédagogique". C'est plus un parcours sinueux, au bon vouloir des enseignants », estime un répondant.

Soutien et accompagnement offerts par les techniciens en informatique

Pour certains enseignants, l'apprentissage des nouvelles technologies numériques repose davantage sur l'intervention des techniciens en informatique. Encore ici, personne ne parle d'une formation proprement dite. L'expression généralement utilisée est « support technique ». Parfois, ce soutien est complémentaire à l'accompagnement des conseillers pédagogiques. À d'autres occasions, il constitue l'unique source de formation.

L'extrait de témoignage qui suit illustre le premier cas de figure. Parallèlement à l'accompagnement reçu de sa conseillère pédagogique, l'enseignante affirme pouvoir compter sur le « support technique » de son établissement pour ses demandes plus techniques : « C'est une chose qui m'a énormément mise en confiance, de savoir que s'il y a quelque chose qui ne fonctionne pas point de vue informatique, technologies, que je peux me référer à eux. » Ce soutien, ajoute l'enseignante, s'applique également aux étudiants : « Ils vont pouvoir les prendre en charge, même les étudiants. ». À la lumière du service qu'elle reçoit, elle réitère sa quiétude d'esprit quant au fait d'enseigner aux étudiants à distance : « De savoir que j'ai un soutien du service informatique là, ça, ça me libère. Ça me soulage vraiment. »

Dans le second cas de figure, les enseignants soulignent l'importance de l'accompagnement technique pour ceux et celles qui amorcent leurs premiers jours en FAD : « Pour les personnes qui font ça pour la première fois, il y a un accompagnement pour les premiers cours, pour les aspects techniques en particulier. » Même observation chez celui-ci : « Ils nous ont proposé de courtes formations sur certains outils, notamment Moodle ou des plateformes qu'on pouvait utiliser. » La disponibilité du soutien informatique pour répondre aux besoins couramment rencontrés est également soulignée par cet enseignant : « Si on est directement au collège quand on enseigne, c'est sûr qu'on peut avoir un support plus rapide [...]. Un technicien va venir si on a des problèmes. » Un autre répondant indique : « Sur la page d'accueil du collège, on a les services techniques. On écrit là-dessus et ils nous répondent rapidement. »

Soutien par les pairs

Un nombre appréciable d'enseignants affirment avoir profité de l'expertise de leurs collègues en matière de technologies numériques. Plusieurs témoignages concordent en ce sens : « Tes collègues qui ont déjà un peu d'expérience sont là pour t'aider »; « J'allais voir mes collègues. On bénéficiait d'une petite formation sur la gueule. Ce qui nous a permis d'avancer, c'est le soutien qu'on a eu »; « J'ai dû beaucoup faire appel à des collègues d'autres cégeps pour des questions bien précises ». Ayant tiré profit de l'expertise d'une collègue située dans le même bureau, une enseignante précise être elle-même devenue, par la suite, une ressource pour d'autres enseignants : « Elle a été la première à se lancer dans le projet de téléenseignement. Elle m'a donné de l'information, puis du mentorat [...]. J'ai été mentore, par la suite, pour les nouveaux profs qui faisaient de la formation à distance. » Une fois les connaissances acquises, les enseignants pouvaient évoluer librement jusqu'à la fin de la session. Elle dit que ce qui importait, c'était de savoir se connecter aux étudiants et de pouvoir communiquer correctement avec eux : « [L'enseignant] sait comment le système fonctionne, il va juste essayer de se rendre jusqu'au bout de sa session. [...] Si les éléments de base fonctionnent, qu'il est capable de se connecter avec ses étudiants, qu'il n'y a pas trop de délais [...], on se lance là-dedans puis on se pousse. »

Autoapprentissage

Tout en soulignant l'apport de leurs collègues à leur formation, des enseignants parlent de leur démarche d'autoapprentissage. Motivée et curieuse, une enseignante précise qu'elle a appris par elle-même : « Ça a toujours été sur le tas. » Intéressée par les technologies numériques, elle « allait chercher de l'information ». À cela s'est ajoutée l'aide d'un collègue spécialisé en intégration des TIC : « J'avais la chance d'avoir [Untel] qui était dans mon collège. Ça a fait que j'ai évolué rapidement parce que [Untel] a travaillé beaucoup pour l'intégration des TIC. » N'ayant pas reçu de formation sur l'usage des TIC en FAD au moment de commencer, un autre enseignant ajoute qu'il a pu compter sur quelques connaissances acquises lors de son baccalauréat en enseignement au secondaire. Au fil de son expérience en FAD, il a appris par lui-même : « Tout s'est fait au fur et à mesure. » Comme plusieurs autres enseignants l'ont mentionné, il affirme avoir tiré profit du transfert de connaissances entre collègues.

6.1.3 – Formations technopédagogiques offertes à l'extérieur des collèges

À défaut d'offrir une formation structurée à leurs enseignants, certains établissements encouragent ces derniers à s'orienter vers des ressources externes. Deux réseaux de formation sont notamment mentionnés par les enseignants : FADIO (Formation à distance interordres) et Performa (Université de Sherbrooke). En premier lieu, FADIO propose aux établissements membres, soit les établissements interordres des régions du Bas-Saint-Laurent et de la Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine, des activités de formation et des ressources relatives à la FAD. Les personnes détentrices d'une expertise, et celles désireuses d'en profiter, disposent

également d'un lieu d'échange (site Web public et Moodle réservés aux membres) facilitant les discussions. En second lieu, Performa offre des programmes de perfectionnement sur mesure. Les enseignants du collégial qui souhaitent mettre à jour leurs compétences numériques peuvent apprendre à leur rythme par l'entremise de plateformes d'autoformation²⁹.

Les parcours d'autoformation décrits par les enseignants vont dans le sens suivant : « Sur la formation à distance, ce n'est pas nécessairement offert par le cégep, mais on est supporté par le cégep pour suivre ces formations-là. » Ceux et celles qui recourent à ce type de formation apprécient en particulier les plateformes d'échange et de discussion : « Il y a des communautés de discussion avec tes collègues, à la fois formelles et puis informelles [...]. Les gens se fréquentent, se croisent beaucoup. On prend le café, on mange ensemble. Donc on échange beaucoup³⁰. »

6.1.4 – Formations pédagogiques offertes à l'intérieur et à l'extérieur des collèges

La majorité des répondants confirment qu'au moment de commencer leur pratique professionnelle en ligne, leur établissement n'offrait pas de formation formelle sur les dimensions pédagogiques de la FAD (en dehors de quelques séances offertes lors des journées pédagogiques) : « À l'époque non. J'ai vraiment commencé sans aucune formation spécifique »; « La réponse est non. Il n'y en a pas de formation pour ceux qui débutent à distance. » Plusieurs enseignants soutiennent toutefois que du soutien ponctuel était offert à ceux qui en réclamaient : « C'était vraiment un accompagnement individuel qu'on avait »; « Des conseillers pédagogiques nous ont supportés là-dedans, mais on n'a pas eu de formation. »

Lorsqu'il est question de savoir si leur établissement d'enseignement offre maintenant des formations structurées sur les aspects pédagogiques relatifs à la FAD, un nombre important d'enseignants admettent ouvertement ne pas être certains : « Je ne sais pas si mon établissement offre de la formation pédagogique spécifique »; « Je n'en ai aucune idée »; « Je suis pas mal sûr que nos conseillers pédagogiques doivent offrir une formation aux professeurs débutants. Mais, je ne peux pas vous le dire hors de tout doute »; « Je n'ai pas l'impression. Il y a peut-être eu des ateliers à l'occasion »; « Ah, je suis ambivalent. Je ne suis pas sûr. »

L'examen attentif des entretiens avec les répondants révèle que cette incertitude provient majoritairement d'enseignants ayant une pratique professionnelle déjà établie. Au tournant de la pandémie de COVID-19, la courbe d'apprentissage des technologies numériques s'avérait prononcée chez plusieurs d'entre eux. Comme illustré précédemment, ils ont actualisé leurs connaissances grâce à l'accompagnement de conseillers pédagogiques, au soutien des

²⁹ Pendant la pandémie de COVID-19, la formation TÉLUQ interordre était disponible en autoformation. Voir *J'enseigne à distance* : <https://www.teluq.ca/site/etudes/clom/enseigne-a-distance.php>.

³⁰ Ici, le répondant fait peut-être référence au soutien FADIO mis en place au printemps 2020, soit au début de la pandémie. Ce soutien consistait en une offre de plages horaires quotidiennes sur Zoom où les enseignants pouvaient échanger avec d'autres enseignants et des conseillers pédagogiques.

techniciens en informatique, aux connaissances partagées par les collègues ou par l'entremise de démarches d'autoapprentissage. Après avoir maîtrisé les fonctionnalités numériques nécessaires à leur autonomie en ligne, les enseignants ont adapté de manière indépendante leur matière au contexte de la FAD. Concentrés sur l'apprentissage de leurs nouveaux outils d'enseignement, peu d'entre eux semblent avoir prêté attention aux formations pédagogiques offertes par leur établissement d'enseignement. Comme le signale un répondant, les enseignants sont déjà très investis dans leur pratique. Ils ont généralement peu de temps à consacrer à ce type de préoccupation : « Avec le travail, puis le fait qu'ils enseignent en même temps, ils ont peu de temps à consacrer à ce volet-là. » Ceux qui se sont intéressés à ces formations sont pour la plupart des enseignants en début de pratique professionnelle, qui font simultanément leur introduction au mode de FAD.

Cette focalisation sur l'apprentissage des dispositifs numériques nécessaires à l'autonomie professionnelle aura pour effet de mettre au second plan l'actualisation des connaissances et des compétences relatives aux dimensions pédagogiques de la FAD. Cet enseignant le note ainsi. Pour lui, l'attention actuellement donnée aux dispositifs numériques de la FAD fait parfois oublier le cadre pédagogique global dans lequel ils s'insèrent : « Ça toujours été ma préoccupation première. L'aspect technologique [...] ne doit pas avoir le pas sur la pédagogie. » La façon dont ces nouveaux outils pourraient contribuer à l'avancement de l'enseignement demeure selon lui négligée : « Des fois, je trouve qu'on porte peut-être souvent beaucoup d'intérêt à l'aspect technologique sans arriver à nous présenter le buffet de ce qu'on pourrait faire d'un point de vue pédagogique pour changer le rythme, pour modifier des choses. ».

Contributions des conseillers pédagogiques

Au moment de basculer collectivement en mode virtuel, aucun établissement affilié aux enseignants interviewés n'offrait à l'interne un programme structuré de mise à niveau des compétences en matière de pédagogie à distance. Il convient ici de préciser qu'avant la pandémie de COVID-19, les établissements qui proposaient la FAD donnaient parfois un cours, une partie des cours d'un programme ou un seul programme. L'actualisation des connaissances en ce domaine se faisait majoritairement sur une base individuelle, par voie d'accompagnement. Les conseillers pédagogiques étaient, et demeurent, aux premières loges : « Il n'y [...] avait pas nécessairement [de formation]. C'était vraiment un accompagnement individuel qu'on avait. » À l'arrivée de la pandémie, certains établissements ont saisi l'importance de mieux accompagner les enseignants et d'investir des efforts en ce sens : « Je vous dirais maintenant oui »; « Il y a un effort considérable pour offrir, justement, ce côté pédagogique qui est adapté à la formation à distance »; « Je pense qu'ils leur donnent un petit encadrement [...]. Ce n'est pas une formation avec crédit, ou des affaires de même. » Malgré les efforts investis en ce sens, notent certains enseignants, la formation se confond régulièrement avec l'apprentissage des composantes techniques. Les dimensions pédagogiques de la FAD passent souvent au second plan : « Ce qu'ils voient, c'est vraiment l'utilité ou la capacité de certains outils informatiques, mais ce n'est pas vraiment nécessairement axé sur la pédagogie en soi. [Ce l'est] indirectement. »

D'autres enseignants vont dans le même sens : le conseiller ou la conseillère pédagogique offre un soutien à la fois technique et pédagogique. Lors des formations, les notions relatives à la pédagogie sont étroitement intégrées à celles de la technologie : « Elle est juste un peu intégrée dans le fond. Alors on a une formation pour enseigner en ligne. Il y a le volet technologique et il y a le volet pédagogique. Des fois, ils sont mêlés, des fois, ils sont scindés, alors ça dépend d'où on est rendus. » Même chose chez cet enseignant, pour qui les conseils relatifs à l'utilisation des technologies se mélangent avec ceux liés à la pédagogie : « Ils nous disent "bien là, faites attention, il ne faut pas parler..." C'est amalgamé. »

6.2 – ACCOMPAGNEMENT DES ENSEIGNANTS

Une fois engagés dans leur pratique professionnelle à distance, les enseignants continuent d'acquérir de nouvelles connaissances et de parfaire leurs compétences. À la différence de la section précédente, laquelle abordait la formation reçue par les enseignants avant qu'ils transitent vers la FAD, la présente section s'intéresse à l'accompagnement dont les enseignants ont bénéficié une fois engagés dans leur pratique. Par conséquent, ici, l'accompagnement fait référence à l'assistance technique et pédagogique mise à la disposition des enseignants par l'établissement. Le matériel présenté dans cette section aborde deux enjeux principaux : 1) les mesures d'accompagnement technopédagogique ou pédagogique reçues par les répondants; et 2) les améliorations proposées par les répondants à la lumière des observations et des conclusions issues de leur expérience d'accompagnement.

6.2.1 – Initiatives d'accompagnement offertes aux enseignants en formation à distance par les établissements

La plupart des répondants mentionnent pouvoir s'appuyer sur de l'accompagnement de la part d'un conseiller pédagogique, d'un technopédagogue ou d'un technicien informatique. Le conseiller pédagogique est toutefois la principale ressource en accompagnement mentionnée par les enseignants. Pour certains répondants, la présence de telles ressources n'équivaut cependant pas à la disponibilité d'un accompagnement. La principale raison de cette distinction est due à la perception selon laquelle ces ressources n'interviennent que de manière ponctuelle en fonction des besoins et des problèmes vécus par les enseignants et qu'elles n'offrent pas d'aide ou d'accompagnement structuré. Une enseignante mentionne, par exemple : « On a de la coordination FAD qui est une libération, où quelqu'un est là pour dénouer les problèmes. » Toutefois, pour que ce type d'accompagnement soit efficace, affirme l'enseignante, il faut prendre un temps d'arrêt afin de comprendre et d'assimiler la matière : « C'est comme si, après, il faudrait que je prenne une demi-journée, décanter tout ça, faire un suivi. » Affirmant gérer beaucoup de choses à la fois, elle sous-entend ne pas disposer de ce temps et d'aller toujours à l'essentiel. Pour elle, l'accompagnement se résume à recourir aux techniciens en informatique lorsqu'elle rencontre des difficultés techniques : « L'accompagnement c'est de régler des problèmes techniques, essentiellement. » Outre ce soutien technique, elle estime que son établissement d'enseignement offre peu d'accompagnement.

Abondant dans le même sens, un enseignant affirme que l'accompagnement qu'il reçoit est insuffisant pour lui fournir toute l'information dont il a besoin : « C'est sûr que c'est stressant parce qu'à un moment donné, quand tu apprends que tu vas donner un cours à distance, tu ne l'apprends pas [toujours] un mois ou deux mois à l'avance. » Un autre enseignant souligne qu'il a accès à un technicien en informatique et à un conseiller pédagogique, mais que les services rendus par ce dernier s'apparentent davantage à du soutien qu'à de l'accompagnement : « C'est un accompagnement, puis le mot accompagnement... c'est plus du soutien. Tu as une question, on va y répondre, mais ce n'est pas un accompagnement qui est régulier. »

Pour un enseignant, le manque de régularité ou de stabilité engendré par cette approche ponctuelle crée des pratiques inégales au sein d'un établissement : « La formule qui est offerte, ça favorise du chacun pour soi. Tout le monde dans son bureau. » Elle occasionne une multiplicité d'approches enseignantes qui ne favorisent pas une formation de pointe. Ce même enseignant poursuit : « Les gens, ils ne travaillent pas tout à fait dans le même sens. C'est-à-dire offrir une éducation de pointe pour les étudiants. » Ce qu'il faut, conclut l'enseignant, c'est une formule de suivi continu : « Je pense que la formule, ce serait vraiment comme une rencontre avec un suivi avec, à la limite, une espèce de reddition de compte. » Cette formule permettrait de conserver des notes à propos de la progression des enseignants, « pour au moins [avoir] quelque part une trace de [ce] qui a été fait. Qu'est-ce qui va se passer avec ce cours-là? Puis, pour ce prof-là? » Accompagné de façon continue, l'enseignant se sentirait moins seul.

Plusieurs enseignants ont dit devoir s'appuyer sur des sources d'accompagnement qui ne relèvent pas directement d'initiatives structurées par l'établissement. À cet égard, l'accompagnement ponctuel par les pairs est nommé de manière récurrente. Pour une enseignante, le conseiller pédagogique et le technopédagogue de l'établissement offrent du soutien, mais au quotidien, si une personne vit plusieurs difficultés, elle peut s'appuyer sur ses collègues : « En équipe, on va essayer de l'aider, de [la] guider, puis de lui présenter un peu ce que nous [avons] appris avec le temps, pour qu'[elle] réussisse à sauver du temps. Mais c'est beaucoup un travail d'équipe. » Pour un autre enseignant, cet accompagnement par les pairs sera fourni par des enseignants ayant reçu une formation : « On a formé nos conseillers. On a fait nos demandes, ils sont allés chercher ce [dont on] avait besoin. Même aujourd'hui, c'est encore le cas. » Dans le cas précis de cet enseignant, l'accompagnement est principalement technopédagogique, et non pédagogique. Dans un autre cas, l'accompagnement se fait principalement par les pairs à l'aide de capsules et de partage d'information entre enseignants : « Il y a des capsules qui sont déposées, il y a du partage de l'enseignement qui est fait par les pairs, des bons coups qui sont soulevés. Il y a même des collègues qui ont contribué à faire eux aussi des petites capsules [...]. » Dans un autre établissement, l'accompagnement est entièrement assuré par les pairs, plus précisément par les enseignants qui donnent plus de 20 heures de cours en ligne : « Les autres professeurs qui donnent plus régulièrement des cours que moi, donc plus que 20 heures par session, sont toujours disponibles [pour répondre] à mes questions, que ce soit au téléphone, par courriel. Et j'ai des réponses rapidement. »

Un enseignant précise, quant à lui, qu'il va chercher une partie de l'accompagnement pédagogique dont il a besoin dans un réseau externe, soit par la FADIO : « N'importe quand on

peut aller dans la classe de soutien FADIO, puis il y a des conseillers pédagogiques qui peuvent nous accompagner là-dedans si on a des questions, qu'on veut développer quelque chose³¹. »

Influence de la pandémie de COVID-19 sur l'offre d'accompagnement

Plusieurs des répondants ont mentionné l'influence de la pandémie de COVID-19 sur l'accessibilité de l'accompagnement en FAD. Pour un enseignant, la pandémie a eu comme effet d'améliorer l'accès à l'aide pédagogique. Avant la pandémie, l'aide pédagogique était offerte seulement sur rendez-vous. Depuis le début de la pandémie, alors qu'un nombre important de cours sont passés en mode à distance, il est possible d'accéder à l'aide pédagogique en tout temps par Zoom : « Il y a quelqu'un de connecté qui est juste là sur Zoom à attendre que des enseignants viennent poser des questions. Donc il y a vraiment un gros support en ce moment pour la formation à distance. » Dans un autre cas, un enseignant constate que la pandémie a forcé les établissements à mettre en place un ensemble de mesures d'accompagnement, alors qu'avant la pandémie, il n'y en avait pas. Abondant dans le même sens, un enseignant affirme que l'assistance technique a toujours été très présente dans son établissement et que la pandémie n'a fait que bonifier ce service.

Pour un autre enseignant, la pandémie a eu comme effet de diminuer la qualité de l'accompagnement auquel il avait accès. Avant la pandémie, l'enseignant débutant en FAD profitait de périodes de dégrèvement pour recevoir de l'accompagnement technopédagogique. La formation reçue lui permettait de « commencer à faire ses plans de leçons, puis à réfléchir un petit peu [à la manière dont il] pourrait transférer ça ». L'arrivée de la pandémie a modifié le contexte. Les besoins en FAD étaient tellement grands qu'aucune période de dégrèvement ne pouvait être accordée aux enseignants afin qu'ils puissent profiter d'un accompagnement pédagogique : « Je comprends bien qu'au moment de la pandémie, on n'aurait pas assez de ressources pour donner les cours si on était libéré pour faire ceci. » À partir de ce moment, l'accompagnement pédagogique relevait des pairs, c'est-à-dire des enseignants qui avaient déjà reçu une formation et qui possédaient une expérience pratique dans le domaine.

Une enseignante a vécu une dynamique similaire. Elle revient sur le contexte de la pandémie et affirme que le soutien n'était pas à la hauteur des besoins durant cette période : « On a vécu beaucoup de choses. Je vous dirais que moi, ce que j'ai trouvé le plus dur dans tout ce parcours-là, c'est le manque de soutien. » Elle souligne que les nouvelles connaissances et les nouveaux outils technologiques ne sont pas déployés assez longtemps à l'avance pour qu'ils soient utilisés efficacement en action : « Dans le fond, je crois que c'est quasiment deux sessions d'avance quand je veux utiliser un outil. » Ce décalage entraîne des difficultés et génère beaucoup de stress chez les enseignants. Particulièrement lorsqu'ils sont au cœur de leur pratique enseignante : « [...] Ils nous enfargent [au moment] où on n'a pas le temps d'être enfargés. »

Une enseignante soulève la précarité additionnelle causée par la pandémie. Elle relate tout d'abord avoir vécu une période où elle était accompagnée par une conseillère pédagogique et d'un technicien informatique. Cet accompagnement lui permettait de trouver des réponses à des questions comme : « Quelle intention dois-je avoir en tant que prof à distance? Quels sont les écueils? À quoi dois-je réfléchir? Est-ce que je vais faire des évaluations en ligne? Est-ce que je

³¹ Note : Ce soutien a été offert en réponse à la pandémie durant le printemps et l'automne 2020.

vais faire des petits tests? » Cet accompagnement est par la suite disparu lors du départ de la conseillère pédagogique, ce qui a causé de la nervosité. Puis les événements de la pandémie ont fait en sorte qu'aucune formation particulière n'a pu être proposée à un grand nombre. Laissés à eux-mêmes, les enseignants ont dès lors conçu leurs cours en ligne en fonction de leurs propres connaissances et orientations. « Chaque prof décidait du chemin qu'il allait prendre, ajoute l'enseignante. Mais ça s'est poursuivi encore à l'automne. » Cette multiplication d'orientations a eu des conséquences concrètes sur les étudiants puisqu'ils devaient utiliser une multiplicité de plateformes : « Voyez, cet automne, les étudiants ont plein de plateformes différentes. Il n'y en a pas de commune. »

6.2.2 – Améliorations potentielles à l'offre d'initiatives d'accompagnement par les établissements

Quelques enseignants n'avaient pas de recommandations à faire par rapport à l'accompagnement en FAD. La plupart d'entre eux mentionnent que leurs collègues conseillers pédagogiques, technopédagogues et techniciens informatiques sont capables de répondre à leurs questions. Toutefois, la majorité des enseignants ont fourni un ensemble de recommandations pour améliorer l'accompagnement qui leur est offert alors qu'ils font la transition de l'enseignement en classe vers l'enseignement à distance. Les principaux éléments abordés par les enseignants visent à :

- Améliorer les capacités d'anticipation des besoins des établissements;
- Varier les formes d'accompagnement offertes;
- Améliorer le rapport des enseignants aux technologies en FAD;
- Renforcer les compétences pédagogiques des enseignants en FAD;
- Améliorer l'accompagnement des étudiants

Améliorer les capacités d'anticipation des besoins des établissements

Pour plusieurs enseignants, les établissements doivent faire une meilleure estimation des besoins des enseignants pour les préparer adéquatement à la FAD. Selon une enseignante, le contexte de la FAD exige la maîtrise de plusieurs qualifications. L'enseignant doit à la fois être bon dans sa matière, qualifié pour résoudre les difficultés techniques rencontrées et spécialiste des étudiants avec diagnostics et services adaptés : « On a quand même beaucoup de choses. C'est comme si ça prenait trois têtes. » La maîtrise de ces compétences engendre beaucoup de pression chez les enseignants : « Il y a quelque chose d'énormément insécurisant. » Selon l'enseignante, cela est particulièrement vrai pour ceux et celles qui, comme elles, se sont moins familiarisés avec les technologies : « La technique n'est pas [le] domaine avec lequel j'ai le plus d'aisance, j'avoue que c'est difficile. » Des difficultés techniques rencontrées en début de session peuvent teinter la suite des cours et devenir difficiles à résoudre : « J'ai eu énormément de problèmes techniques. Un premier cours qui est gâché, pour un enseignant, c'est toute une session. Et il aura une espèce de gestion de classe à rattraper. » Selon l'enseignante, les établissements d'enseignement peuvent diminuer la pression chez les enseignants en anticipant davantage le contexte et les difficultés caractéristiques de l'enseignement à distance : « C'est important que les établissements y aillent d'anticipation [...]. Essayer de réfléchir aux problèmes

potentiels, avant qu'ils arrivent. » L'interviewée pense notamment à des mesures de soutien technique qui pourraient être offertes en tout temps aux enseignants travaillant en FAD. L'option de pouvoir recourir à cette assistance au moment où ils en ont besoin sécuriserait les enseignants : « Les enseignants voudraient que ça soit au moment où ça se passe. C'est le 911, nous autres, qu'on veut. Si un employé ne travaille pas [...], ça prend quelqu'un presque 24 heures sur 24, pour sécuriser des enseignants tels que moi, en tout cas. »

Selon une autre répondante, l'établissement devrait porter une attention particulière aux enseignants qui débutent en FAD. Elle propose d'ajouter un autre échéancier à l'échéancier proprement dit du cours, qui prendrait la forme d'un accompagnement que l'enseignant recevrait au cours de la session. Selon un horaire précis, le conseiller pédagogique de l'établissement accompagnerait l'enseignant dans l'application des connaissances relatives aux apprentissages et aux évaluations : « Que le conseiller ou la conseillère pédagogique puisse s'asseoir avec l'enseignant, établir un échéancier pour voir dans le cours comment ça se décline dans les apprentissages, dans les évaluations ». Cette façon de faire contribuerait à sécuriser les enseignants et leur rappellerait qu'ils ne sont pas seuls dans l'élaboration et la prestation de leur cours. « Juste pour s'assurer qu'il n'y a pas de dérapages, puis que l'enseignant, qu'il ne finisse pas par se sentir un peu seul », précise la répondante.

Une autre enseignante déplore l'absence de leadership de l'établissement dans l'accompagnement en FAD des enseignants en début de pandémie. À ce moment, dit-elle, la plupart des enseignants effectuaient de façon individualisée leurs propres apprentissages. Elle donne l'exemple de l'évaluation des compétences en ligne. En début de session, elle ignorait comment s'y prendre. Après avoir partagé son expérience d'apprentissage avec des collègues, elle a réalisé que certains d'entre eux avaient déjà mis en place des processus et des méthodes d'évaluation. Confrontée à cette situation, elle s'est demandée pourquoi elle avait dû investir autant en apprentissage alors que l'établissement aurait pu prendre le tout en main. « On a tous été obligés de faire de manière isolée, dit-elle. Et [ce sont] des choses qui auraient pu être pensées plus [par le] collège pour nous faire gagner du temps. » L'enseignante demande la mise en place de dispositifs afin que les connaissances et le savoir-faire déjà existants soient diffusés auprès des autres enseignants : « Il y a des choses qui sont déjà en place, ou des choses qui sont déjà faites, qui peuvent être partagées. Puis ça, je trouve que le cégep ne ramasse pas ça pour le repartager. » Elle souhaite qu'une personne prenne la responsabilité de développer en amont un modèle ou une procédure flexible d'examen, que les enseignants pourraient adapter à leur domaine d'enseignement : « En amont de ça, avoir une espèce de vision de dire, "heille, nos profs, il va falloir qu'ils fassent des examens à distance". [Est-ce qu'on peut] créer quelque chose qui serait modelable [...]? »

Une autre enseignante fait part d'une expérience similaire où les formations n'étaient pas centralisées par l'établissement. Dans ce cas, les formations suivies par l'enseignante n'ont pas su répondre à ses questions sur l'évaluation à distance. Elle dit que lors de ces réunions, les enseignants entretenaient des conversations informelles avec la technopédagogue. Chacun partageait son expérience, comment il s'y prenait, sans formuler de véritables recommandations. De même, lorsqu'elle sollicitait ses collègues en privé pour des réponses, elle en ressortait avec une impression de flou : « Lorsque j'allais les voir, ils me proposaient plusieurs choses, mais il y avait toujours une espèce de flou autour. » Dans ce contexte, elle affirme qu'il manque des

formations comprenant des conseils et des recommandations pratiques sur la façon de mener des évaluations. Elle donne en exemple la question de la vie privée et l'activation des caméras, qui n'est pas obligatoire. Elle se demande comment s'y prendre dans ces circonstances et quelle approche devrait être adoptée : « C'est une question qui inquiète énormément les enseignants. Peut-être [qu'il faudrait] offrir un peu plus le soutien sur ce point-là spécifiquement. » Selon son expérience personnelle, la question des évaluations demeure celle sur laquelle elle a besoin de conseils : « Le gros sujet est toujours "Comment est-ce qu'on fait une évaluation à distance?" » D'après elle, de telles questions devraient faire l'objet d'une prise de position par l'établissement et être communiquées clairement aux enseignants et aux étudiants.

Un enseignant, quant à lui, considère que les autorités de son collège ont été à l'écoute des requêtes des enseignants lorsqu'est venu le temps d'effectuer le passage de l'enseignement en présence vers l'enseignement à distance : « On a été vraiment là pour répondre à nos interrogations là-dessus. » Il suggère néanmoins que l'établissement anticipe les questions des enseignants et qu'il invite ces derniers à une réunion obligatoire en début de session afin de donner la formation technique nécessaire aux évaluations à distance.

Allant dans le même sens, un enseignant estime que l'établissement doit mettre au point un plan de formation pour les enseignants qui donnent des cours à distance. Ce plan devrait prévoir tous les aspects de la préparation d'un cours à distance : « Il doit y avoir des plans de formation étape par étape pour faciliter la planification d'un cours à distance. » En l'absence de plans, certains enseignants risquent de reprendre à distance les contenus préparés pour les cours en présence. Selon lui, en plus de ce plan, l'établissement devrait aussi prévoir un programme d'accompagnement des enseignants, autant pour les plus expérimentés que pour les débutants : « Les enseignants qui ont de l'expérience [...], il faut aussi les déstabiliser un petit peu ceux-là. »

Un autre enseignant se rappelle son expérience et estime que les établissements devraient consulter le personnel enseignant lors de l'élaboration et de la mise en forme des cours bien avant de rendre ces derniers disponibles en ligne. À cet effet, il suggère de « [consulter] les profs terrain, les profs qui enseignent la matière avant de partir le programme [...] ». Convertir des contenus de cours de technique à un format d'enseignement à distance exige beaucoup d'adaptations : « Il fallait revoir comment on était pour prendre des cours très, très, très techniques puis les amener en ligne. » À défaut d'avoir pu bénéficier en amont de ce savoir acquis par l'expérience, bon nombre d'enseignants ont appris eux-mêmes par la pratique. Ils ont adapté des applications à leur contenu de cours et ont transmis leurs savoirs à leurs collègues : « On a été très, très, très autodidactes. On n'avait pas de mode d'emploi. On a acquis notre expérience et on a retransmis à d'autres. Mais il n'y avait personne, au départ, pour nous la transmettre. »

Finalement, un enseignant se dit satisfait de l'accompagnement technopédagogique qu'il a reçu. Il aurait cependant aimé que les programmes informatiques, avec lesquels il avait déjà travaillé, soient mis plus tôt à la disponibilité des enseignants. Il mentionne le cas d'Office 365 : « L'intégration d'Office 365, j'aurais aimé ça. » Dans le même sens, il souligne que d'autres environnements numériques d'apprentissage, comme Moodle, ont été introduits trop rapidement. L'établissement a fait usage de la dernière version du logiciel, alors qu'une version antérieure, exempte de défaut, aurait été préférable : « Il y avait des outils sur Moodle que j'aurais aimé

utiliser, mais ce n'était pas encore au point. » Il conclut que le soutien informatique a été défaillant dans son établissement.

Variation des formes d'accompagnement offertes

Bien que plusieurs enseignants aient mentionné que l'établissement est responsable de la formation adéquate des enseignants avant qu'ils enseignent en FAD, d'autres soulignent la pertinence de mettre en place d'autres méthodes pouvant améliorer l'accompagnement. Plusieurs enseignants considèrent l'accompagnement par les pairs comme une façon prometteuse d'améliorer la formation des enseignants en FAD. À ce sujet, une enseignante relate les débuts de la FAD dans son établissement. Selon elle, il régnait d'abord un certain climat de confusion. Les enseignants ignoraient à qui s'adresser pour obtenir réponse à leurs questions : « Est-ce que [ce sont] les conseillers pédagogiques? Est-ce que c'est notre coordonnateur? Qui répond à notre questionnement? » L'établissement a rapidement réagi en proposant une grille qui précisait à qui s'adresser pour chaque type de questions. L'enseignante souligne ensuite que l'accompagnement technique était principalement assuré par les pairs. Les plus expérimentés en technologies de l'information donnaient de la formation aux moins expérimentés afin qu'ils puissent accroître leur niveau de compétence. Au-delà des concepts théoriques, des séances de simulation veillaient à s'assurer du bon fonctionnement des outils en pratique. Disponibles en tout temps pour répondre aux questions des enseignants, les pairs ont joué un rôle crucial dans le passage de l'enseignante à la FAD : « Alors ils nous ont aidés. On a fait des pratiques au tout début aussi pour être sûrs que ça fonctionnait bien. Même au niveau des questions, ces personnes-là ont été généreuses. [Elles] nous ont aidés. Ça a été fantastique à ce niveau-là. » Grâce à l'accompagnement qu'elle a reçu de ses pairs, l'enseignante estime avoir élaboré et donné ses cours avec une plus grande confiance.

Une autre enseignante souhaite que les nouveaux enseignants en FAD puissent profiter dès le départ du savoir-faire développé par leurs collègues : « Le partage de pratiques en début de processus, c'est vraiment quelque chose qui serait intéressant. » En raison du contexte initial de la pandémie, où les connaissances étaient encore éparpillées, elle estime avoir bénéficié trop tard dans son parcours des connaissances collectives partagées. Elle croit qu'il s'agit d'une ressource précieuse, que les enseignants peuvent utiliser dans l'élaboration complète de leurs cours : « [...] La planification, la conception de son cours à distance. Il y a plusieurs volets où ça pourrait avoir lieu. »

Cette mutualisation des connaissances par les pairs peut prendre différentes formes. Une enseignante suggère d'avoir recours à des plateformes communément utilisées, comme Teams, pour partager les formations. Offertes depuis peu dans son établissement d'enseignement, ces sessions de formation lui permettent d'apprendre du savoir-faire des autres enseignants et de diffuser son propre savoir-faire : « Je bénéficie de l'apprentissage des autres et vice-versa. » La mutualisation des connaissances évite à chacun d'effectuer de coûteux apprentissages : « C'est formidable parce qu'on s'évite les uns les autres des grosses courbes d'apprentissage. » Initiées à l'origine par le conseiller pédagogique de l'établissement, ces formations sont maintenant le fruit d'initiatives enseignantes. Elles sont offertes deux fois par session. À ces dernières peuvent aussi s'ajouter des espaces de codéveloppement professionnel, sous forme de groupes de discussion. Les enseignants forment leurs collègues en même temps qu'ils sont en

apprentissage : « C'est le *top* parce que t'es en codéveloppement puis t'es en apprentissage. » Puisqu'il « ne sert à rien de réinventer la roue », il faut aussi faire connaître et diffuser les formations efficaces qui existent déjà. Que ce soit à l'initiative des conseillers pédagogiques ou à celle des enseignants, les liens vers ces formations doivent être centralisés et facilement accessibles. À ce titre, l'interviewée entrevoit la possibilité de mettre au point « des mécanismes de repartage de l'information ». De tels mécanismes de partage et de diffusion de l'information au sein de la communauté d'apprentissage numérique sont toutefois absents. Finalement, l'idée est de mettre en place une diversité de ressources d'accompagnement auxquelles les enseignants peuvent facilement recourir. « Il n'y a pas un format mieux que l'autre, c'est dans la variété », affirme l'enseignante. Elle est d'avis que ces ressources, individualisées ou collectives, constituent un tout cohérent et diversifié qu'il faut rendre disponible : « Tu sais, quand tu commences à être capable d'avoir tout mis ça en place, ça, ça fait vraiment un bon [soutien]. »

Une autre enseignante évoque un besoin similaire en s'appuyant sur le contexte problématique du début de la pandémie alors que les connaissances étaient encore éparses et les difficultés techniques nombreuses. Un grand nombre d'enseignants fonctionnaient de manière autonome : « Personnellement, je l'ai vécu de façon très autodidacte, d'aller chercher la formation [...]. » Parfois, des décalages sont survenus entre les problèmes technologiques soulevés par les enseignants et les interventions nécessaires pour les régler. Elle donne l'exemple d'un problème de son éprouvé par un enseignant en classe. Il aura fallu « quelques semaines avant que ce soit réglé » et que les étudiants n'aient plus l'impression d'entendre « comme dans un aquarium ». À la lumière de son expérience, elle considère que tous les enseignants qui débutent en FAD devraient pouvoir avoir accès à des formations susceptibles de contribuer à leur autonomie : « Ce ne serait pas mauvais de dire "voici les formations spécifiques, les webinaires à aller écouter". De [donner à l'enseignant] un coffre à outils important pour qu'il puisse débiter de façon autonome. »

Les communautés de pratiques sont une façon structurée de profiter de l'expérience des pairs. À ce sujet, une enseignante souligne que les enseignants de cégeps évoluent dans des contextes très différents : ils enseignent des matières différentes, interagissent avec des clientèles différentes, utilisent des systèmes techniques différents et leurs établissements disposent de moyens financiers différents. Selon elle, les formateurs qui viennent donner des sessions de formation sur les technologies de FAD ne sont pas nécessairement au fait de cette diversité de contexte : « Les gens qui viennent de l'extérieur, par exemple, pour nous former, ils ne sont pas nécessairement au courant de notre contexte. Ils ne sont pas nécessairement au courant de nos moyens. ». À la lumière de ce constat, elle conclut que les communautés de pratiques représentent une solution de formation plus profitable : « Pour moi, la communauté de pratique, ça reste la chose la plus pertinente, je pense, dans l'accompagnement en formation à distance. » Ces communautés permettent d'apprendre des connaissances des autres enseignants, d'échanger sur des expériences similaires vécues en classe et de recevoir du soutien moral dans l'exercice de ses fonctions. « On mange ensemble, on jase de nos pratiques, on souligne nos points forts, comme nos difficultés. Je pense que c'est important dans l'accompagnement de souligner qu'il y a des points forts. Puis que, des fois, il faut que quelqu'un nous le rappelle, qu'on a des points forts. On a besoin d'encouragement psychologique », témoigne l'enseignante. Plus que des lieux d'apprentissage, les communautés de pratiques sont des lieux de socialisation et

d'entraide, qui ne correspondent à aucun autre type de formation traditionnelle. « Travailler dans une communauté de pratique, ça m'a permis de connaître les profs, de connaître leurs difficultés, de connaître leurs points forts, de connaître quelle matière ils enseignent, mais plus en détail, de les connaître personnellement, aussi... Si j'avais suivi de la formation, peut-être plus traditionnelle, ça ne m'aurait pas permis de les rencontrer », observe-t-elle.

Une autre enseignante mentionne d'abord que les conseillers pédagogiques de son établissement sont d'ex-enseignants dont la pratique en classe remonte à plus de 20 ans, à une époque où les cours à distance étaient une réalité davantage théorique que pratique : « La réalité d'une classe en téléenseignement, en vidéoconférence, à distance, ils l'ont vue sur papier dans des formations, mais ils ne l'ont pas vécue. » À défaut d'avoir des conseillers pédagogiques qui ont une expérience terrain de la FAD, il aurait été souhaitable, selon elle, d'avoir, dès le début de la pandémie, une communauté de pratiques où tous les enseignants du Québec qui avaient déjà de l'expérience dans la FAD auraient pu partager des expériences et des connaissances : « C'est ça qu'il nous manque peut-être, cette communauté où on pourrait partager entre nous. » Cette communauté de pratiques est d'autant plus essentielle que l'évolution des technologies se fait plus rapidement que l'apprentissage de ceux et de celles qui sont mandatés pour les enseigner : « Ceux qui devraient nous former, ou nous soutenir, ne vont pas assez vite [...]. On ne peut pas se permettre d'attendre cinq ans avant de savoir que Teams existe. On ne peut pas... » En plus de faciliter la mise en commun de savoirs pratiques développés aux quatre coins du Québec, un tel réseau pourrait aussi assurer un suivi et un encadrement de la formation à travers la publication d'une veille technologique.

À défaut d'avoir reçu une formation appropriée au départ, bon nombre d'enseignants ont fait l'apprentissage des technologies nécessaires à la FAD en autoapprentissage. Des formations pédagogiques sous forme de capsules vidéo sont ensuite apparues. Pour un enseignant, bien qu'elles fassent état de connaissances déjà acquises en autoformation, ces capsules s'avèrent néanmoins intéressantes à visionner et complètent les connaissances : « Tu apprends des choses, mais quand tu les réécoutes, tu apprends d'autres choses aussi que tu n'avais peut-être pas vues les premières fois. »

Le recours à un mentor est un autre moyen pour les enseignants en FAD de parfaire leurs connaissances. À ce sujet, le technicien informatique et le conseiller pédagogique sont deux professionnels essentiels au soutien de la pratique des enseignants à distance. Au-delà des connaissances que ces derniers peuvent transmettre, ils doivent aussi pouvoir apprendre de ceux et celles qui ont une connaissance pratique de la matière enseignée. « Si un enseignant en mécanique aimerait apprendre à réparer un moteur sur une caméra, bien c'est intéressant d'avoir un enseignant aussi dans le domaine. » L'interviewé plaide donc en faveur d'un mentor, c'est-à-dire d'un enseignant qualifié en FAD qui est en mesure de transmettre son savoir d'expérience à d'autres enseignants.

Plusieurs des enseignants rencontrés ont souligné l'importance de leur donner le temps nécessaire pour bien faire la transition entre l'enseignement en classe et la FAD. À cet égard, un enseignant souhaite qu'une plage de temps soit spécialement consacrée à l'apprentissage des technologies liées à la FAD. Trois observations d'expérience appuient sa demande :

1. La difficulté de passer des pratiques d'enseignement déjà bien enracinées à de nouvelles façons de faire : « Même si ça fait 20 ans, pour moi corriger à l'écran, ce n'est pas simple. »
2. La pression que ressentent les enseignants en début de carrière lorsqu'ils doivent enseigner tout en faisant l'apprentissage de nouvelles technologies : « C'est déjà difficile d'être un nouvel enseignant, d'enseigner à distance, en plus de s'appropriier toute la technologie, tout ça. »
3. Les changements constants des technologies : « Souvent, on a l'impression qu'une fois qu'on maîtrise quelques outils, on est bons puis c'est parfait. Mais non, parce que ça change, ça évolue. »

Une autre enseignante énonce d'abord une constatation sur l'évolution des outils technologiques depuis cinq ans : « C'est beau de voir ça, l'évolution dans les cinq dernières années. » Elle utilise ensuite la métaphore de la voiture pour qualifier les changements survenus : « Avant, nous étions en Lada. » Les problèmes de bandes passantes et de connexions étaient monnaie courante. « Il y avait des ratés. Maintenant, avec l'usage de Teams, nous sommes en Cadillac », dit-elle. De même, en ce qui concerne Zoom, elle « n'en revient pas que le Zoom soit aussi performant ». Malgré l'efficacité de ces outils, elle considère comme essentiel d'être accompagnée, sur le plan tant informatique que pédagogique. Elle prend pour appui sa propre situation d'emploi. Contrairement à d'autres collègues qui ont le temps d'explorer et d'utiliser les nouvelles technologies dans leur contenu de cours, elle soutient que sa situation d'emploi l'en empêche : « J'ai des collègues autour de moi qui tripent à faire de la formation à distance, puis qui vont développer d'autres outils. Moi, je ne l'ai pas cet intérêt-là. J'ai l'impression que je n'ai pas suffisamment de temps. Je suis en PVRTT³² présentement. » Elle ajoute travailler six jours par semaine : « Je suis à 90 %, puis je travaille six jours semaine. » Compte tenu de la limite de temps disponible, elle tend à reproduire à distance ce qu'elle enseigne déjà en classe : « Je ne monte pas vraiment un cours à distance. J'essaie d'adapter mon cours en présence à la formule à distance. » Partant de cette constatation, elle reconnaît être en contradiction avec sa propre conviction selon laquelle on ne peut reproduire en ligne un format de cours déjà préparé pour la classe : « Ce n'est pas vrai qu'on donne un cours à distance comme un cours en présence. Moi, je n'y crois pas. »

À la lumière de sa situation personnelle, elle souhaite que l'établissement d'enseignement accorde du temps aux enseignants pour qu'ils se fassent accompagner dans l'application pédagogique des nouvelles technologies. Avec la multiplication des TIC, elle dit se questionner sur les supports les plus appropriés à la matière. Par conséquent, ça prend « un accompagnement soutenu, quelqu'un qui connaît les meilleurs logiciels ». Cet accompagnement apparaît d'autant plus important que l'élaboration des premiers cours en ligne est particulièrement exigeante. Le passage du présentiel au virtuel requiert beaucoup de temps pour explorer et faire fonctionner les applications potentielles. « Avoir du temps, avoir de la libération pour que quand tu montes un cours en formation à distance, [tu puisses] t'approprier les outils, puis transférer », propose-t-elle.

³² PVRTT: Programme volontaire de réduction de temps de travail.

Après avoir été confrontée au manque de temps et d'accompagnement lors de son passage à la FAD, elle affirme avoir hâte de retrouver ses classes en présence : « C'est fou ce que ça demande en temps. Fait que moi, j'ai hâte de retourner en présence. » Selon elle, pour que le passage de l'enseignement en présence à l'enseignement à distance soit une réussite, l'enseignant doit explorer les outils nécessaires à sa pratique et acquérir ainsi de l'expérience : « Si on [voulait] que la formation à distance, pour moi, soit quelque chose de *l'fun*, il faudrait que j'aie du temps. Donnez-moi du temps pour adapter mes choses. Donnez-moi du temps pour développer une assurance avec les outils. » Elle considère qu'une masse critique de temps est nécessaire lors de la mise au point des premiers cours et qu'après, elle peut s'estomper : « Ça en prend beaucoup, beaucoup, beaucoup la première fois que tu le donnes [...]. Mais c'est sûr que si ça fait 10 fois que tu donnes le même cours à distance, tes outils sont développés. » Poursuivant sur le contexte des cégeps en région, lesquels ont souvent de petites cohortes d'étudiants, elle ajoute qu'il est rare que les enseignants donnent toujours les mêmes cours. Dans ce contexte, elle dit que la nécessité de libérer du temps pour préparer de nouveaux cours demeure.

Un enseignant revient sur le temps qu'il a consacré à l'élaboration de quatre cours de FAD : « Ça m'a pris neuf mois les monter, ces quatre cours-là. » Malgré le fait qu'il ait reçu un dégrèvement et une allocation pour effectuer cette préparation, il estime que le temps alloué était considérablement insuffisant : « Oui, j'ai été dégrévé, j'ai eu une allocation pour ce projet-là, mais c'est farfelu par rapport à l'ampleur du travail que ça demande. » S'il soutient qu'il était déjà à l'aise avec les technologies, il mentionne toutefois avoir investi beaucoup de temps personnel à sélectionner les fonctionnalités adaptées à la FAD. Il fait le même constat pour l'aspect pédagogique relié à son contenu de formation : « L'aspect plus pédagogique, ça aussi il fallait que je travaille cet aspect-là. » À la lumière de son parcours récent de requalification, il arrive à la conclusion que le temps et les ressources qui lui ont été accordés étaient sans commune mesure avec la tâche : « Le temps, c'est un enjeu majeur. C'est le temps [qui devrait être l'objet de l'amélioration]. »

Un autre enseignant abonde dans le même sens et estime que le plus gros enjeu de la FAD est celui du temps consacré à la formation : « De libérer les gens, de donner du temps, c'est la grosse difficulté. » Selon lui, tout enseignant qui débute en FAD doit d'abord recevoir certains enseignements de base : « Une petite formation *Enseigner à distance 101*, ça peut vraiment être efficace. » Ensuite, il doit avoir du temps pour mettre à jour ses connaissances techniques. « Du temps aussi pour me tenir à jour, puis essayer d'avoir une petite veille intellectuelle sur ce qui existe », ajoute-t-il. Enfin, du temps pour voir comment ses connaissances techniques peuvent enrichir son approche pédagogique. Être accompagné afin d'impliquer davantage les étudiants dans leur apprentissage demeure dans ce contexte la finalité, « pour avoir un enseignement à distance qui va placer les étudiants dans de l'apprentissage actif ».

Améliorer le rapport des enseignants aux technologies en FAD

Pour plusieurs enseignants, il est nécessaire d'améliorer la capacité des enseignants à intégrer les TIC dans leur pratique ou, à tout le moins, de faciliter cette intégration. Plusieurs pistes d'amélioration à cet égard ont été suggérées. Une enseignante fait état d'une variété de ressources d'accompagnement à offrir aux enseignants en FAD. D'abord, elle rappelle que le

passage de l'enseignement en présence à l'enseignement à distance représente une courbe d'apprentissage importante : « La marche à monter est vraiment très grande, les premières semaines, même la première session. » En plus de donner son cours, l'enseignant doit également prêter attention aux éléments technologiques, dont le clavardage, par l'entremise duquel les étudiants lui posent des questions. Si elle n'y est pas attentive, les étudiants sont indisposés, ce qui complexifie leur relation : « Les étudiants deviennent fâchés, puis après ça, t'as un problème de relation avec tes étudiants. » Pour éviter ce type de situation, l'interviewée suggère un accompagnement intensif des enseignants au cours des deux premières semaines de la session : « Idéalement, il y aurait quelqu'un d'assis dans la classe pendant les deux premières semaines en soutien. » Selon elle, ce soutien technopédagogique devrait être offert autant aux enseignants débutants qu'aux enseignants expérimentés : « Je pense qu'il devrait y avoir de la formation spécifique technopédagogique [...], puis pas juste pour les nouveaux profs, mais pour toutes les équipes. »

Un autre enseignant évoque également les difficultés technologiques éprouvées par les enseignants au début de leur pratique en FAD. Il s'appuie sur son expérience et mentionne que bien que le technopédagogue de son établissement ait été sur place pour répondre aux préoccupations des enseignants, celui-ci ne pouvait pas répondre à toutes les demandes qui lui étaient adressées. Selon ses observations, l'un des effets de ce manque de temps du technopédagogue a été de privilégier les enseignants qui donnaient un cours en matinée : « [Le technopédagogue] rentrait évidemment avant 8 h, c'était fantastique pour les débuts de cours, où ça pétait toujours. » Pour ceux qui donnaient un cours en fin d'après-midi, par exemple à 16 h, la situation s'avérait tout autre : « [...] Normalement [le technopédagogue] avait fini [sa journée de travail]. » Dans ce contexte, l'interviewé insiste sur l'importance de pouvoir accéder à du soutien technopédagogique en tout temps, peu importe l'heure à laquelle l'enseignant donne son cours.

Un enseignant fait preuve d'empathie envers ses collègues. Familiarisé avec les technologies, il précise qu'il accompagnait les enseignants en début de FAD : « J'avais du temps de disponible avec notre conseillère pédagogique, j'avais du temps de disponible avec les techniciens. » Son mandat était d'accompagner les enseignants qui étaient en comodal. Son expérience l'amène à constater que le besoin récurrent exprimé par ses collègues est celui de l'accompagnement technique durant les heures de cours : « Le moment où [l'enseignant] a besoin de se faire accompagner, ce n'est pas après son cours, c'est pendant son cours. » À son avis, la présence d'une ressource technique durant les heures de cours, au moment où les enseignants en ont le plus besoin, serait une amélioration à apporter.

Une enseignante fait une différence entre le temps de préparation de son cours en FAD et le soutien technique lors du temps d'enseignement en FAD. D'un côté, elle affirme que beaucoup de temps et d'aide lui ont été alloués lorsqu'elle a élaboré son programme en ligne : « J'étais libérée. On a pris le temps de monter le programme. J'ai eu quand même beaucoup de soutien là, je vous dirais. » D'un autre côté, elle déplore ne pas avoir eu de soutien technique en personne au moment de donner ses premiers cours en ligne. Selon elle, ce soutien aurait contribué à la rassurer : « Quelqu'un physiquement à côté de nous, je pense que ça sécurise beaucoup. »

Un autre enseignant affirme comprendre les enseignants qui réclament de l'assistance technique constante durant les heures des cours. Il soutient avoir lui-même bénéficié d'un tel soutien

lorsqu'il enseignait à distance dans deux cégeps. Au début de sa pratique à distance, il rapporte que le technicien se présentait fidèlement avant son cours afin de résoudre les difficultés techniques. « Il venait cinq minutes avant le cours, dit-il. Les premières fois, bien sûr, c'est lui qui lançait [le cours]. Il m'enseignait. » Une fois l'enseignant devenu plus autonome, le technicien faisait de plus courtes visites : « Il venait faire un tour pour voir si tout allait bien, un échange de quelques mots. » Ce soutien technique a facilité le passage de l'enseignant à la FAD : « C'est sûr que ça a véritablement aidé. Puis je savais qu'il était disponible. » Il estime que la confiance et l'autonomie technique acquises à travers ce soutien ont fait en sorte qu'il a ensuite pu se concentrer sur le contenu et la pédagogie de son cours.

Finalement, pour un enseignant, la capacité des technopédagogues et des techniciens informatiques à offrir le soutien nécessaire aux enseignants est influencée par la conjoncture des formations technopédagogiques offertes par l'établissement d'enseignement. Il dit que, d'une part, la volonté du gouvernement d'aller de l'avant avec les technopédagogies ne s'accompagne pas nécessairement des ressources conséquentes. Selon lui, il appartient dès lors aux enseignants de se former eux-mêmes : « Les gens apprennent sur le tas. Ça compense. » Pour certains, moins familiarisés avec les technologies, le niveau de connaissance à rattraper est considérable. L'interviewé mentionne le cas de certains enseignants qui ignorent encore l'usage du téléphone cellulaire : « Il y en a qui [ne l'ont] jamais utilisé... il y en a qui n'ont pas de cellulaire. » Pour ces enseignants, « c'est vraiment difficile », dit-il. L'effort de rattrapage est tel qu'ils finissent par souffrir d'épuisement. L'enseignement à distance, fondé sur l'usage des technologies, ne convient pas à tous, conclut l'enseignant : « Il y en a qui ne sont pas faits pour ça. »

Tout en manifestant de l'empathie envers ces personnes qui ont beaucoup à apprendre, l'interviewé relève aussi certains cas où les personnes seraient, selon lui, de mauvaise foi. Plusieurs enseignants se seraient absentés des formations technopédagogiques offertes par leur établissement au mois d'avril, de mai et juin. Il fait le même constat pour les formations données en début d'année scolaire, qui ont nécessité de retarder le début de session de deux semaines : « Il y en a qui sont absents sur une base très régulière. » Il estime que ce comportement dénote une certaine fermeture : « Il y en a qui sont juste fermés, ils se disaient "ça va être fini en janvier", mais ça ne l'est pas. » Déplorant ce type d'attitude, il conclut : « Je trouve ça très triste. Je trouve que, c'est isolé, mais on a des gens qui manquent de professionnalisme. »

Renforcer les compétences pédagogiques des enseignants en FAD

Le renforcement des compétences pédagogiques des enseignants en FAD a également été mentionné comme l'un des points importants. Un enseignant relate son expérience en mentionnant que, à l'arrivée de la pandémie, les enseignants les plus expérimentés de son établissement ont été sollicités afin de passer en mode à distance. Pour être fonctionnels, bon nombre d'entre eux ont reçu de l'encadrement technologique puisque : « [c'était] surtout l'aspect technologique qui inquiétait les gens ». Les éléments d'ordre pédagogique ont été mis de côté. Compte tenu de leur expérience, les enseignants allaient s'occuper eux-mêmes de cet aspect de leur pratique : « C'était "Organisez-vous tout seuls. Vous allez être corrects. On va s'occuper des autres [...]. Le côté pédagogique, ils trouveront une solution" », raconte l'enseignant. Or, l'arrivée de la pandémie, conjuguée à la FAD, a fait émerger de nouvelles difficultés sur le plan

pédagogique : « Cette COVID-là a amené des nouvelles choses. » Isolés les uns des autres et laissés à eux-mêmes, les enseignants ont fait face à la situation seuls. Par essais et erreurs, ils ont mis au point différentes approches : « On a fait beaucoup. Je pense qu'on a développé des *trails* au niveau du téléenseignement [...]. On a testé des nouvelles technologies [...]. » Malgré tout ce travail, l'interviewé note que beaucoup d'étapes demeurent encore à franchir afin d'améliorer la pédagogie de la FAD : « Je pense qu'il reste du travail à faire avec ça. » Il déplore que la FAD, avec tout son appareillage technologique, soit encore à un niveau expérimental : « On est le *Far West* puis on développe un territoire inconnu puis c'est l'aventure. » Il souhaite que l'attention portée aux nouvelles technologies de la FAD soit réorientée en faveur des aspects liés à l'enseignement et à l'apprentissage : « On est peut-être rendus à l'étape de camper des choses un peu plus sur des bases solides. De prôner une certaine continuité plutôt que l'innovation technologique toujours. De mettre de l'avant encore plus la pédagogie. Parce que selon moi, le nerf de la guerre il est là. » Les enseignants ont besoin d'être encadrés et épaulés au regard des aspects pédagogiques de leur pratique à distance. Dans le feu de l'action, ils n'ont pas le temps de prendre une pause pour s'arrêter et réfléchir à ces éléments : « Tu prépares tes cours comme un dingue puis après ça [...], tu es dans le jus. Tu as de la correction à faire. Tu n'as pas le temps des fois de dire "oui ce serait le *fun* des fois de participer à une formation sur ça". » En conséquence, l'interviewé propose qu'une formation sur les aspects pédagogiques de la FAD soit donnée, conjointement à celle sur les aspects technopédagogiques. Il suggère d'accorder du temps aux enseignants afin qu'ils puissent réfléchir collectivement aux enjeux qui façonnent leur pratique quotidienne : « Ce n'est jamais une approche aussi concertée, je pense, qu'elle devrait l'être sur ces éléments-là. Que vraiment la pédagogie puis que la techno ne fassent vraiment qu'un. Deux trains, mais sur la même voie. Plutôt que ce soit deux trains sur des *tracks* différentes. »

Abondant dans le même sens, un autre répondant constate que les formations pédagogiques relatives à la FAD sont plutôt d'ordre théorique et manquent généralement d'exemples concrets. Elles sont davantage appropriées pour des cours de la formation générale, comme le français et l'histoire, que pour des cours de la formation technique. Dans ce type de cours, il apparaît difficile de mettre en pratique les conseils et les propositions de la formation pédagogique qui pourraient améliorer l'enseignement à distance. « On a rarement des conseils ou des propositions qui nous aident à améliorer nos interactions dans la partie technique ou à livrer à l'étudiant les concepts techniques, mais à distance », déplore l'enseignant. À défaut de trouver les outils nécessaires à son domaine de formation, il met lui-même au point différentes approches susceptibles de favoriser la transmission de connaissances à distance : « On improvise un peu avec les moyens du bord pour la partie technique. C'est presque à nous à développer ça. »

Une enseignante signale que plusieurs enseignants qui ont débuté en FAD n'ont pas reçu d'accompagnement professionnel. Se familiarisant eux-mêmes avec les nouvelles technologies et réglant leurs propres problèmes, « beaucoup [...] ont eu des expériences d'enseignement à distance pénibles ou difficiles ». Pour eux, les formules d'accompagnement en voie de développement auront peu d'effet sur leur perception négative du domaine, puisqu'« ils partent déjà avec un pas de recul, puis ils ne sont plus intéressés ». L'enseignante donne l'exemple d'une collègue dont un nombre croissant d'étudiants ne viennent pas au cours et ne remettent pas leurs travaux. Ayant reçu peu d'accompagnement préalable en FAD, elle se résigne à reproduire en

ligne ce qu'elle présente déjà en classe : « Elle dit "je fais comme quand j'étais dans ma classe et ça donne ce que ça donne". » L'enseignante constate qu'au-delà de la formation technique, les enseignants ont besoin d'accompagnement pédagogique : « Ce n'est pas juste de l'accompagnement pour la formation à distance que ça prend. C'est un accompagnement sur les bonnes pratiques pédagogiques. » Autrement, bon nombre risquent de demeurer « dans le paradigme de l'enseignement », dit-elle.

Améliorer l'accompagnement des étudiants

La dernière amélioration suggérée concerne l'accompagnement technologique des étudiants. Selon une enseignante, « il faut penser à l'accompagnement des élèves, parce que c'est une courbe d'apprentissage aussi pour eux ». Cet accompagnement devrait être prodigué à l'échelle de l'établissement, car, autrement, il sera à la charge de chacun des enseignants : « Quand le système ne prévoit pas d'accompagnement des élèves, bien ça repose à l'échelle des cours. » Enfin, les formations données aux enseignants et celles offertes aux étudiants doivent être cohérentes et coordonnées. « Ça aussi, dans le meilleur des mondes, ça serait structuré », selon l'enseignante. Elle donne l'exemple d'étudiants qui étaient saturés de se faire expliquer le fonctionnement de l'application de visioconférence Zoom, cours après cours, deux semaines après le début de la session : « C'est quelque chose que les étudiants nous ont dit de leurs premières deux semaines à distance : "On est vraiment tannés de se faire expliquer comment Zoom marche, parce que les huit profs le font en voulant bien faire". » En ce sens, conclut l'enseignante, « ça demande de l'accompagnement au niveau de la cohésion des programmes ».

Une autre enseignante souligne également le besoin d'accompagnement technologique des étudiants : « C'est pénible pour les étudiants. » Dans un contexte de liberté pédagogique où les enseignants ont la latitude de choisir les plateformes avec lesquelles ils veulent travailler, les étudiants se plaignent de devoir s'adapter à une multiplicité de technologies : « Il y a un prof qui était sur Zoom, il y a un prof qui était sur Teams, il y a un prof qui publie ses liens sur Omnivox, il y en a un autre qui les met sur Moodle. » La direction de l'établissement de l'enseignante a reçu à ce sujet une lettre de l'association étudiante qui réclamait l'usage d'un nombre réduit de plateformes. À juste titre, selon l'enseignante, car les étudiants ne s'y retrouvent plus : « J'avais plein d'étudiants qui m'écrivaient "madame, je ne trouve pas mon cours... mon prof n'est pas là". »

Sur le sujet de la pluralité des plateformes, un autre enseignant constate qu'aucun document de vulgarisation de ces applications n'existe sur les pages Web de son établissement. Contrairement aux grandes universités qui prévoient une formation pour leurs étudiants, il constate que les professeurs de son établissement se chargent eux-mêmes de former leurs propres étudiants. « Déjà perdus dans le labyrinthe technonumérique », plusieurs n'y arrivent tout simplement pas. Selon cet enseignant, en l'absence d'une formation offerte par l'établissement, les étudiants « [...] sont comme un petit peu perdus parce que la direction, en principe qui donne l'autorité, est un peu mêlée ».

6.3 – ÉVALUATION

L'évaluation des apprentissages et du développement des compétences des apprenants est un enjeu complexe dans un contexte d'enseignement en présence. Les enseignants doivent prendre en compte plusieurs variables pour s'assurer que leur évaluation mesure bien les apprentissages ciblés. Évaluer les apprentissages dans un modèle à distance ou hybride ajoute un niveau de complexité pour les enseignants puisque le passage de l'enseignement en présence vers l'enseignement à distance a des répercussions sur les stratégies d'enseignement et sur les modalités d'évaluation des apprenants. La présente section se consacre à cerner et à comprendre les défis rencontrés par les enseignants lorsqu'ils adaptent leurs pratiques évaluatives au contexte de la FAD.

L'essentiel des réponses fournies à ces questions est synthétisé en cinq parties. La première partie rapporte deux grandes préoccupations ciblées par les enseignants à l'égard des évaluations en ligne. La deuxième partie dresse un portrait des défis rencontrés par les enseignants lorsqu'ils ajustent leurs stratégies d'évaluation des compétences au nouveau contexte. La troisième partie passe en revue les stratégies évaluatives utilisées par les répondants dans un contexte de FAD. La quatrième partie s'intéresse aux approches utilisées pour compenser les lacunes des relations avec les étudiants en mode d'évaluation à distance. Finalement, la cinquième partie porte un regard sur les fonctionnalités et dispositifs les plus appréciés pour adapter, mettre au point et faire passer les évaluations en ligne.

6.3.1 – Préoccupations relatives à l'adaptation des évaluations au contexte de la formation à distance

Les enseignants ont essentiellement deux préoccupations relatives à l'évaluation des apprentissages en contexte de FAD : la validité des évaluations et le plagiat.

Préoccupations relatives à la validité des évaluations

La préoccupation relative à la validité des évaluations réalisées en contexte de FAD est partagée par l'ensemble des répondants. Malgré le temps et les efforts investis dans la révision et le réaménagement des évaluations, certains enseignants affirment ne pas avoir trouvé les ressources et les stratégies leur permettant de dégager, en ligne, un portrait aussi juste et précis des compétences que ce qu'ils pouvaient accomplir en présence. Détaillant les démarches qu'elle a effectuées en ce sens, une enseignante affirme, par exemple, qu'elle n'a « jamais été capable de trouver un cours ou quelque chose qui dit “ah oui, là, dans l'évaluation, tu l'as” ». Une autre enseignante juge que les options pour remplacer les épreuves de laboratoire en FAD ayant été implantées dans son collège opèrent un nivellement « vers le bas ». « En essayant de trouver quelque chose qui va convenir à tout le monde, dit-elle, c'est devenu plus léger, moins profond. » Pour certains, les évaluations en ligne, en raison notamment de leur manque de justesse et de précision, ne peuvent avoir la même légitimité que celles en présence. Dès lors, soutiennent ces enseignants, il faut revoir les attentes quant à leur qualité : « On nous exige une qualité d'évaluation qui est irréaliste. »

Faute d'évaluer les étudiants à distance avec la même justesse et la même précision qu'en présence, ces enseignants arrivent à la conclusion que l'adaptation des modalités d'évaluation demeure le maillon faible de la FAD. L'évaluation, selon une enseignante, « c'est l'enfant pauvre de la pédagogie ». De la même manière, un autre répondant soutient que les ressources permettant de collaborer et d'enseigner efficacement à distance sont disponibles, mais que la réflexion quant à leur intégration dans les évaluations en ligne demeure encore à faire : « Je pense qu'il y a moyen de partager, d'enseigner, de collaborer à distance, mais l'évaluation demeure quand même le défi. »

A contrario, d'autres enseignants soutiennent qu'en raison des efforts investis dans la recherche et la mise au point de dispositifs d'évaluations, ces derniers permettent d'évaluer les compétences en ligne avec autant de précision qu'en présence. Leur point de vue s'appuie sur une façon généralement différente de concevoir les évaluations ainsi que l'usage d'une diversité d'applications numériques.

Un nombre appréciable d'enseignants estiment que les évaluations en ligne peuvent avoir la même validité que celles en présence lorsqu'elles rompent avec les pratiques routinières. Cette conviction est exprimée de plusieurs façons par les répondants :

- « Il faut changer son fusil d'épaule, puis adapter le type d'évaluation. »
- « On va penser autrement, on va le faire autrement. »
- « C'est à nous à adapter nos mesures évaluatives. Si on le fait, je crois fermement que c'est comparable. »
- « Du moment qu'on est confortables à changer nos méthodes d'évaluation, on va se rendre compte que nos évaluations sont aussi pertinentes. »
- « Quand on sort un peu de l'évaluation en examen, on peut trouver des solutions intéressantes. »

Les enseignants sont par ailleurs conscients des efforts d'adaptation et d'apprentissage que nécessitent ces réaménagements : « On ne peut pas évaluer de la même manière [...]. Il faut changer. Ça faisait partie de mon apprentissage. » Une enseignante explique à ce sujet qu'elle et son département ont cessé de faire passer des examens à livre fermé : « On a de la difficulté à valider si vraiment ils ont compris des choses. » Plutôt que de vérifier les connaissances factuelles, ils ont mis l'accent sur l'analyse et le raisonnement : « On fait maintenant beaucoup plus des examens à livre ouvert, des compréhensions où ils vont écrire des choses. » Même son de cloche chez cet enseignant, qui valorise les examens oraux centrés sur l'explication : « On discute avec l'étudiant. Veux veux pas, on voit sa compréhension directement. Il n'y a aucun doute à avoir. »

D'autres répondants soulignent le lien étroit qui existe entre la validité des évaluations à distance et l'approche pédagogique empruntée : « Si le cours est en approche par compétences, on va pouvoir l'évaluer avec la même validité. » L'approche par compétences se conjugue chez certains avec une approche authentique, qui s'inspire du monde réel et des contextes dans lesquels évoluent les apprenants. Suivant cette approche, l'enseignant évalue la capacité de l'étudiant à décortiquer, à comprendre et à expliquer des situations pour lesquelles aucune réponse toute faite n'existe : « Je pense que si les évaluations sont faites afin de respecter des situations

authentiques, oui, on est capable de le faire. Ça nous permet justement de faire une évaluation qui est vraiment authentique, qui est vraiment liée à la compétence. »

Les enseignants convaincus de la validité des évaluations en ligne parlent également avec enthousiasme de l'usage d'outils numériques. Employés seuls ou en complémentarité, ils facilitent la poursuite d'un grand nombre d'opérations, selon eux : partager des documents en ligne, travailler en sous-groupe, poser des questions en direct, créer des banques de questions, effectuer de la correction auditive, réaliser de la correction automatique, etc. De la même manière qu'ils introduisent à de nouvelles approches d'enseignement et de collaboration, ces outils ouvrent également la voie à des innovations en matière de suivi et d'évaluation. Les témoignages des enseignants sont éloquentes sur ce point. Certains mentionnent des gains de temps associés à la correction automatique des examens. D'autres soulignent la possibilité de solliciter davantage la réflexion et l'esprit critique. L'application Moodle est à ce titre souvent citée en exemple : « Moodle est très intéressant. Les outils s'améliorent. On est de plus en plus amenés à faire des choses intéressantes. » Les enseignants l'apprécient pour la possibilité qu'il offre de développer des banques de questions à choix de réponse, parallèlement à des questions à développement : « J'ai aimé le fait que dans Moodle, on peut développer des questions fermées à choix de réponse avec des questions ouvertes. » Du même coup, un autre enseignant ajoute que Moodle permet d'accéder à des niveaux pédagogiques supérieurs : « Ça, c'est intéressant quand tu arrives dans un niveau pédagogique un petit peu plus élevé. » Plus diversifiées, plus souples et plus rapides, les nouvelles fonctionnalités numériques participent à l'adaptation des modes d'évaluation. Elles multiplient les façons d'approcher et de cerner les compétences et, conséquemment, contribuent à en dépeindre un portrait valide et fiable.

Préoccupations relatives au plagiat

Le second ordre de préoccupation des enseignants relatif à l'adaptation des stratégies d'évaluation est le plagiat. Une enseignante note que lorsqu'elle se déroule en présence, la gestion des examens est relativement simple. Sous le regard attentif d'une surveillante en classe, les étudiants font leur examen. Ils déposent leur exemplaire sur le pupitre avant et quittent le local : « Et voilà! » Ce niveau d'intégrité n'est pas aussi assuré en FAD : « Il faut savoir naviguer avec ce flou-là », dit-elle. Faisant écho aux commentaires d'autres interviewés, elle note l'effet insidieux de cette incertitude chez les enseignants : « J'ai des collègues qui capotent présentement avec ça. Ils demandent aux étudiants qu'ils soient filmés en même temps qu'ils soient vus. » Nonobstant cette approche, elle dit que les possibilités de tricherie et de plagiat demeurent. Au-delà du champ de vision de la caméra, les étudiants peuvent par exemple coller au mur une série de notes manuscrites. Elle rapporte ceci : « Après quelques mois, les étudiants nous ont dit "C'est parce que moi, j'ai un mur devant moi, puis lui, il est plein de papiers, mon mur". » Un autre enseignant rapporte que si deux étudiants habitent dans la même résidence et qu'ils poursuivent le même programme, l'un d'eux peut très bien copier sur l'autre : « S'ils restent ensemble, puis qu'ils suivent la même formation, bien là, qui me dit que c'est cet élève-là qui l'a fait? »

Un examen des commentaires et des réflexions des enseignants à ce propos permet de distinguer trois façons différentes d'approcher la prévention du plagiat : 1) avoir recours à des moyens techniques; 2) modifier en profondeur la nature des évaluations; et 3) passer un contrat

moral avec les étudiants. En premier lieu, certains enseignants soutiennent que des moyens de surveillance et des outils de contrôle (webcam, code d'accès, mot de passe, logiciel de détection de similitudes, etc.) permettent de réaliser des évaluations en ligne qui sont de validité équivalente, voire supérieure à celles menées en présence. Un enseignant de mathématique exige par exemple de ses étudiants qu'ils soient doublement filmés lors de la passation des examens. À la caméra d'ordinateur qui les filme de face s'ajoute celle du téléphone cellulaire qui les filme de dos. Grâce à ce dispositif, l'enseignant souligne qu'il « conçois les évaluations à distance de la même façon [qu'il concevrait] les évaluations en classe, c'est-à-dire des examens mathématiques traditionnels ».

Tout aussi convaincus de la pertinence de cette approche, d'autres enseignants considèrent que les dispositifs de surveillance ne sont pas encore assez développés : « J'ose espérer qu'ils ont développé des outils qui nous permettent, justement, de contourner ce problème-là. » Relatant un fait d'expérience, une enseignante déplore, par exemple, que Zoom ne puisse afficher simultanément tous les écrans des étudiants afin d'effectuer un meilleur contrôle : « Quand on voit l'affichage galerie, ce serait de voir les écrans partagés de tout le monde. » Cette visualisation lui permettrait de vérifier s'ils naviguent parallèlement sur d'autres applications, ou s'ils se textent les uns les autres : « [Il] faudrait que je puisse voir ça en miniature, pour voir s'ils ne vont pas sur Facebook, ou sur d'autres Google Docs. Voir leur visage aussi pour voir s'ils ne sont pas sur leur téléphone en train de texter. » Selon une autre enseignante, même les questions philosophiques ouvertes n'empêchent pas la fraude. Elle croit que les étudiants peuvent très bien se concerter en groupe afin d'échanger des idées : « Ça n'empêche pas deux, trois étudiants qui se connaissent de se faire un groupe de *chat*, puis d'écrire leurs textes. » Déplorant le niveau de sophistication des outils actuels, ces enseignants soutiennent que l'on ne peut surveiller adéquatement les examens en ligne et s'assurer conséquemment de leur validité : « C'est certain que ce n'est pas la même validité tant qu'à moi. »

En deuxième lieu, un grand nombre d'enseignants sont d'avis que le plagiat peut être prévenu en reconsidérant le design et les paramètres des évaluations. Dans cette perspective, les modes d'évaluation dichotomiques, fondés sur la bonne et la mauvaise réponse, sont revus au profit d'approches orientées sur les apprentissages. La réflexion, l'innovation et la créativité sont des habiletés particulièrement valorisées.

Plusieurs enseignants détaillent le parcours qu'ils ont effectué afin de concevoir des évaluations qui sont simultanément fiables et valides, tout en faisant échec à la tricherie et au plagiat. Lorsqu'elle a commencé à faire des évaluations en ligne, une enseignante raconte qu'elle se fiait à la bonne foi des étudiants : « Les premières années, je croyais que les étudiants allaient respecter le fait que je leur dise "Non, non, tu n'as pas le droit aux notes de cours". » Rapidement, elle a constaté qu'ils contournaient aisément les consignes en épinglant une série de notes papier au mur. À partir de cet instant, elle a repensé autrement ses évaluations : « J'ai compris que je ne pouvais pas penser de la même façon. Mes évaluations devaient être différentes. » Elle a opté pour les évaluations à livre ouvert, « une ouverture sur les notes de cours, sur tout ce que l'étudiant peut avoir ». À la suite de cet événement, elle considère que c'est davantage la manière de penser et de faire passer les évaluations en ligne qui fait problème, plutôt que le plagiat et la tricherie. Un autre enseignant abonde dans le même sens : « C'est aux enseignants à modifier leur évaluation pour éviter que ça arrive. » À son avis, ils doivent abandonner les examens à

choix de réponses au profit de mises en situation qui requièrent réflexion et discernement : « Moi, mes examens, ce ne sont plus des choix de réponses. Ce sont des mises en situation. » L'enseignant complète sa stratégie d'évaluation à l'aide d'autres approches, comme les rencontres individuelles en ligne : « Il y a moyen de faire des rencontres individuelles avec l'étudiant pour valider ses réponses. »

Une enseignante en informatique précise de son côté qu'avant la pandémie de COVID-19, les étudiants effectuaient leur examen en classe, devant un ordinateur : « Ils avaient leurs ordinateurs. On s'installait derrière la classe, puis s'il y avait trop d'étudiants, on était deux. » Positionnée stratégiquement, la surveillance vérifiait les activités se déroulant à l'écran : « On pouvait voir les écrans, on pouvait surveiller. » Elle affirme que depuis la pandémie, la conception des évaluations s'est modifiée : « On est obligés de repenser, d'éliminer tout ce qui est question de définitions, tout ce qui est *googlable*. » Moins axées sur le contenu, les questions proposent dorénavant des exercices pratiques. Ce rajustement a nécessité des modifications dans le type d'applications et d'outils qu'elle utilise : « Ça a changé aussi un peu le support sur lequel les étudiants devaient travailler ». Selon elle, ces changements n'ont pas été sans heurts dans certains départements : « Je crois que dans certains départements, ça doit créer beaucoup de problèmes ».

En troisième lieu, une autre façon d'aborder la prévention du plagiat fait appel à l'honnêteté et à l'intégrité des étudiants. Avec cette approche, les enseignants font clairement savoir quelles sont les attentes et les normes en matière d'évaluation des apprentissages. Ils agissent eux-mêmes en tant que modèle, en citant l'ensemble de leurs références, et cultivent le sens des responsabilités des étudiants. Ils expliquent quelles sont les conséquences éventuelles du plagiat sur le parcours scolaire et professionnel. Plutôt que de prendre racine sur le doute et la suspicion, la relation avec l'étudiant se construit sur la franchise et la confiance.

Certains enseignants affichent un parti-pris apparent envers cette approche : « Il faut faire confiance et faire prendre conscience aux étudiants que le plagiat, ça [leur] nuit beaucoup. » S'estimant incapables de vérifier l'honnêteté de leurs étudiants, d'autres enseignants souscrivent à cette méthode par défaut. Une enseignante explique que dans l'un de ses cours, les étudiants sont avisés de ne pas consulter leurs notes lorsqu'ils réalisent leur examen sur Zoom. Sans possibilité de vérification, elle considère n'avoir d'autre choix que de se fier à leur bonne foi : « Je leur dis qu'ils n'ont droit à aucun outil. [...] Il y a un bout que je fais un *act of God* [...]. Il faut faire confiance. » En l'absence de certitude, une autre répondante va dans le même sens : « J'avais un examen hier encore. [...] On fait une petite prière, puis on fait un petit *speech* aux étudiants avant. Puis, ce n'est pas 100 % étanche. »

Partageant quelques fragments de son parcours professionnel récent, une autre enseignante explique la particularité d'enseigner à un groupe réduit d'apprenants. En début de session, ces derniers sont soumis à une évaluation initiale visant à mesurer leur niveau de compétence. Dans la foulée de cette démarche, l'enseignante précise ses attentes en matière d'honnêteté et d'intégrité : « J'ai demandé aux étudiants : "Vous êtes ici pour quoi? Pour me prouver que vous savez faire ceci? Moi je cherche à voir si vous êtes maître. [...] Il faut que vous soyez intègres. Il faut que vous soyez honnêtes". » Comme d'autres enseignants, elle demande aux étudiants de laisser leur caméra en fonction durant l'examen : « Je vous demande, s'il vous plaît, de laisser votre caméra allumée pendant que vous faites le travail. » L'interviewée ajoute que, n'empêche,

la possibilité d'aller chercher de l'information ailleurs est toujours présente : « Ils pourraient très bien aller chercher ailleurs. » Durant les semaines qui suivent, les étudiants apprennent à se connaître et à se respecter. À la mi-session, la taille du groupe fond de moitié. À son avis, les étudiants se connaissent tellement que le recours au plagiat devient impensable : « Il y a vraiment eu une espèce d'esprit de collégialité entre eux, et surtout d'émulation. »

Au moment de l'examen final, l'enseignante a de nouveau fait appel à l'honneur et à l'intégrité de ses étudiants. Elle dit leur avoir posé, de façon candide, la question suivante : « Là, je ne peux pas croire que vous allez copier? » Les étudiants lui auraient répondu : « Bien voyons, madame, qu'est-ce que c'est que cette histoire-là? » Compte tenu des liens de proximité qui soudent le groupe, elle n'a aucun doute sur la bonne foi des étudiants. S'ils avaient eu recours à Internet, elle dit qu'elle l'aurait reconnu : « Après plusieurs années d'expérience en enseignement, on connaît le style. On connaît la chanson. » À la lumière de son expérience, l'interviewée conclut sur une note inédite que plus les groupes sont petits, plus les liens de proximité entre les étudiants, et entre les étudiants et l'enseignant, sont étroits. Dans ce contexte, ils apprennent à se connaître, à se faire mutuellement confiance et à apprendre les uns des autres. Les forces et les faiblesses de chacun se dévoilent, et la complémentarité émerge. Les relations avec autrui font davantage appel à l'honneur, à l'intégrité et à la fierté de chacun.

6.3.2 – Défis pratiques associés à l'adaptation des évaluations en ligne

Les enseignants étaient invités à expliciter le processus à travers lequel ils conçoivent des évaluations à distance. Cet exercice a permis de mettre en relief les défis pratiques auxquels ils font face. À des degrés divers, ils doivent composer avec : 1) une quantité limitée de temps; 2) la difficulté à évaluer certaines compétences; 3) les enjeux liés à la vie privée; et 4) les limites intrinsèques des technologies numériques.

Temps et énergie

Un grand nombre d'enseignants s'entendent pour dire que la mise au point d'examens qui évaluent de manière précise et fiable les compétences et qui déjouent les écueils du plagiat et de la tricherie requiert un investissement considérable de temps et d'énergie. Pour éviter que les étudiants ne communiquent entre eux avec leur cellulaire lors des examens, une enseignante rapporte qu'il est possible de moduler les questions en fonction de chaque étudiant. Tout aussi efficace soit-elle, cette mesure accroît le travail de l'enseignant : « C'est une des stratégies pour éviter qu'ils puissent tricher. Mais ça complexifie beaucoup le travail de l'enseignant. » Un autre enseignant ajoute qu'en mathématique, les modes d'évaluation à distance ont grandement évolué : « [Ce sont] toutes des stratégies d'évaluation qui diffèrent beaucoup. » Il ajoute que la mise en forme des nouvelles évaluations demande du temps, et que les enseignants ne disposent pas de ce temps : « Ça demande nécessairement plus de temps pour mettre ces structures-là en place. Puis, dans notre tâche, on ne l'a pas ce temps-là. » Pour d'autres, cette responsabilité qui s'additionne constitue essentiellement une perte de temps : « On est tout le temps occupés, dans le jus. On ne prend pas le temps de s'arrêter. Écoute, on perd du temps à faire ces affaires-là, ça n'a pas de bon sens. »

Tout en reconnaissant l'investissement de temps et d'énergie que requiert l'adaptation des stratégies d'évaluation au contexte de la FAD, d'autres enseignants y voient également un

bénéfice à long terme. En optant pour des évaluations qui font appel à la réflexion et au discernement des apprenants, un enseignant soutient qu'il est aussi important d'instruire ces derniers sur la manière d'organiser et de structurer correctement leurs notes : « Je leur dis "créez-vous des notes efficaces. Créez-vous un système pour aller vous valider. Vous allez avoir accès à ce système-là quand vous allez faire l'évaluation". » Cette méthodologie de travail permet à l'étudiant d'illustrer sa compréhension à la lumière des connaissances qu'il a lui-même coordonnées : « Si tu vas travailler puis tu as un bon système pour aller chercher toutes tes notes validées, tu vas quand même être bon. » Une fois rendu sur le marché du travail, l'étudiant issu de ce mode d'apprentissage va davantage recourir à un processus de réflexion qu'à un réflexe pour résoudre une situation. Bien qu'il prenne davantage de temps, ce processus minimise en contrepartie les risques d'effectuer des erreurs. Pour le dire autrement, la réflexion nécessaire à l'accomplissement des tâches est une compétence ancrée, comparativement au « tout appris par cœur », qui relève davantage du déploiement d'un automatisme. « Quelqu'un qui arrive sur le marché du travail qui dit "il faut que je connaisse tout par cœur" a plus de risques [de faire] des erreurs que quelqu'un qui va se valider avec des documents fiables. Tu as peut-être un avantage de rapidité en moins, mais de qualité en plus », affirme l'enseignant.

Compétences pratiques

Certains enseignants soutiennent par ailleurs que la capacité à évaluer la maîtrise des compétences de l'apprenant comporte des limites inhérentes. Selon eux, des évaluations classiques, effectuées en présence, sont nécessaires pour certaines compétences. Dans certains domaines, il n'est pas possible d'évaluer à distance l'habileté d'un étudiant à effectuer un travail si cette évaluation ne se déroule pas dans le contexte réel. Dans le même ordre d'idées, un autre répondant précise que certaines habiletés s'acquièrent par la répétition des gestes, la correction et le suivi de l'enseignant. Un enseignant mentionne que, dans le programme technique dans lequel il enseigne, les étudiants en présence mettent directement en pratique ce qu'ils apprennent, au jour le jour, par principe de répétition : « Pour pouvoir intégrer le savoir-faire, ils doivent répéter, et répéter, et répéter dans le cadre d'une routine. » Par contraste, ceux qui suivent le cours à distance ne sont sur place que deux semaines par session. L'ensemble des travaux pratiques à accomplir sont concentrés durant cette période. Contrairement aux étudiants en présence, lesquels intègrent les consignes à force de répétition, les étudiants à distance n'effectuent, tout au plus, qu'une seule fois un ensemble détaillé de gestes et d'actions. Leur formation devient davantage théorique que pratique : « Ils se retrouvent avec une formation où il y a des choses qu'ils ont [faites] juste une fois. » L'enseignant conclut que dans son domaine, la FAD relève davantage d'une introduction que d'une véritable formation pratique. Cela étant dit, il considère que ce mode d'enseignement est mieux que rien : « C'est mieux que de fermer le programme par manque d'inscriptions. Mais, pour moi, ça reste un pis-aller. »

Vie privée

Une autre dimension qui complexifie la gestion des évaluations en ligne est la protection de la vie privée. Une enseignante rapporte que lorsque cet enjeu n'avait pas encore acquis la saillance qu'on lui connaît maintenant, les étudiants réalisaient leur évaluation en ligne à caméra ouverte. Si les groupes étaient trop gros, une personne supplémentaire prêtait main-forte à la surveillance. Cette manière de faire se rapprochait beaucoup de l'évaluation en présence. « Lorsqu'il n'y avait

pas ce souci de vie privée nécessairement, je pense que ce n'était quand même pas si mal », dit-elle.

Un autre enseignant soutient que, pour toutes sortes de raisons, la question de la vie privée a été interprétée et gérée différemment d'un collègue à l'autre : « Je pense que chaque cégep a interprété différemment [ce qu'est] la vie privée. » Selon lui, lorsqu'elles sont réalisées à caméra fermée, les évaluations n'ont aucune crédibilité : « Si on ne peut même pas avoir la caméra ouverte, c'est aussi bien dire qu'on ne donne pas d'examens. » Son expérience sur la question de la vie privée l'amène à conclure qu'il ne s'est pas senti appuyé par son établissement d'enseignement.

Matériel technique

Pour parer à toute éventualité, les enseignants se doivent également de concevoir leurs évaluations en fonction des limites de la bande passante dont disposent certains étudiants. D'une année à l'autre, et d'une localité à une autre, la qualité de la bande passante peut différer. « Une année ça a super bien été. Leur bande passante était bonne. L'année d'après, ils ont changé de fournisseur. La bande passante était [nulle]. Ça a été un désastre », note une enseignante. C'est pourquoi, selon un autre enseignant, il faut concevoir des examens avec une certaine flexibilité. L'enseignant tente de prévoir les solutions de remplacement possibles si « la connexion est moins bonne ou qu'il y a quelque chose qui lâche ». Sa démarche vise à s'assurer que les étudiants ne sont pas pénalisés par quelque chose hors de leur contrôle. L'enseignant trouve ainsi important de prévoir des plans A, B, et C pour être prêt à réagir lorsque les technologies sont défaillantes. Il précise que toutes les deux ou trois semaines, Zoom, Moodle ou Omnivox sont défectueux : « Il faut avoir un plan B pour les évaluations. Il faut que ce soit clair pour les étudiants aussi. »

6.3.3 – Stratégies évaluatives en contexte de formation à distance

Le passage de l'enseignement en présence à l'enseignement à distance nécessite de revoir les pratiques avec lesquelles les compétences des étudiants sont évaluées. Invités à s'exprimer sur leur expérience en ce sens, les enseignants font état de différentes approches. Un examen de leur témoignage révèle quatre grandes approches : 1) conserver la tenue d'évaluations en présence; 2) emprunter une approche évaluative misant sur l'accompagnement; 3) privilégier l'évaluation descriptive; et 4) évaluer sur la base d'exemples tirés de la réalité. Il convient de noter que les enseignants s'inscrivent rarement dans une seule de ces approches, leurs pratiques évaluatives tendant plutôt à en combiner deux ou plusieurs.

Faire les évaluations en présence

Les enseignants qui s'inscrivent dans cette approche s'abstiennent de tenir des évaluations en ligne. Ils reconduisent, sans modification, des pratiques évaluatives utilisées en présence. S'adapter à un nouvel environnement numérique, tout en aménageant des stratégies d'évaluation qui répondent à des exigences de validité et de précision, représente un défi de taille pour plusieurs enseignants. Malgré des efforts investis dans l'adaptation de ses pratiques évaluatives, une enseignante signale ne pas y parvenir : « C'est mon défi majeur, les évaluations. Vraiment, comment s'y prendre? J'ai essayé telle affaire, telle affaire, mais [...] c'est trop nouveau encore. »

De la même manière, une autre enseignante évoque la charge mentale que représentent les dimensions relatives à la technique et la sécurité : « Ça ne m'intéresse pas du tout d'arriver à gérer toute cette espèce de sécurité [...] Pour moi c'est trop, justement, de gestion technique et mentale de tout ça. » Elle exprime d'ailleurs ce sentiment d'inconfort de la façon suivante : « Je n'ai ni le temps ni le goût. Je n'ai pas adapté beaucoup mes évaluations à la formation à distance. » Empreinte du même sentiment, une autre enseignante précise qu'à la suite d'une décision réfléchie, elle reproduit à distance une formule d'évaluation déjà empruntée en présence : « Moi, ce sont des travaux. » Répartie sur plusieurs semaines, cette pratique représente sa façon personnelle de transiger avec les impondérables des communications numériques. L'idée qu'il puisse survenir des bris techniques lors d'un examen en ligne de deux heures apparaît comme un scénario hautement anxiogène : « La formation à distance, ce n'était pas quelque chose que je souhaitais faire parce que ça montait mon niveau d'anxiété dans le tapis, surtout qu'Adobe Connect n'était pas stable. Je ne voulais pas avoir quelque chose de fixe dans le temps, de peur que le réseau plante ou qu'il arrive toutes sortes d'affaires. » De ce qui précède, il appert que la reproduction en ligne d'évaluations traditionnellement passées en présence consiste en une stratégie d'adaptation au contexte de la FAD. Faire usage d'activités évaluatives éprouvées, économes de temps et d'énergie, permet de tirer son épingle du jeu dans un environnement éducatif nouveau et exigeant.

Une partie des enseignants qui s'abstiennent de faire passer des évaluations en ligne invoquent par ailleurs des considérations de fiabilité. Règle générale, leurs étudiants sont invités à effectuer leurs examens en classe, sous la supervision d'un surveillant. Qu'ils poursuivent leur formation en présence ou à distance, les évaluations en classe permettent de sonder leurs compétences avec la même exactitude et la même précision, selon eux. Tout en répondant aux mêmes exigences de rigueur, poursuit l'un de ces enseignants, les évaluations en présence évitent de délivrer des « diplômes au rabais » et, partant, de préserver la valeur du programme : « Je n'ai rien fait de particulier pour l'évaluation des apprentissages pour ceux qui étaient en FAD. Pour moi, à ce moment-là, c'était hyper important que j'évalue les mêmes compétences. C'était clair pour tous les profs [...], ce n'était pas un diplôme à rabais qu'on voulait donner aux gens. »

Certains enseignants qui souscrivent à cette approche précisent qu'ils ont eux-mêmes été encouragés par leur établissement. L'un d'eux se dit particulièrement satisfait du *statu quo* en raison des ressources qui lui ont été accordées : « Grâce aux ressources qu'on nous avait accordées, les surveillantes à distance, et tout ça, de garder le même modèle, je dirais oui. » Un autre signale qu'il s'est simplement conformé à la consigne donnée par son établissement. Désireuse de minimiser les irritants liés au passage de l'enseignement en présence à l'enseignement à distance, l'établissement aurait diffusé l'instruction suivante : « Vous n'aurez pas à changer grand-chose dans votre enseignement pour les évaluations, parce qu'on va vous engager un surveillant là-bas. Vous avez juste à donner les consignes. » La seule différence se rapporte donc au niveau de préparation nécessaire, l'enseignant devant imprimer l'examen à l'avance pour l'envoyer au site distant.

Approche évaluative misant sur l'accompagnement (évaluation formative)

Bon nombre d'enseignants estiment qu'il faut revoir et repenser les évaluations en fonction du contexte de la FAD. L'examen de leur témoignage révèle qu'une proportion importante d'entre

eux s'orientent vers l'évaluation formative. À l'aide d'une diversité de tâches complexes et d'un suivi attentif, l'enseignant détecte les forces et les faiblesses de l'étudiant. Par le biais d'un accompagnement attentif, il aide ce dernier à faire le point sur ce qu'il a compris et propose des pistes d'action pour intervenir sur ses faiblesses. Portant un soin particulier à ses interactions, l'enseignant tente d'accroître l'autonomie de raisonnement et l'esprit critique de l'apprenant. Il fait en sorte de le responsabiliser vis-à-vis ses propres démarches d'apprentissage.

Les enseignants matérialisent de différentes manières le recours à cette approche. Dans l'extrait qui suit, une enseignante explique la stratégie évaluative déployée la session précédente. Dans un premier temps, elle a demandé à ses étudiants en ligne de rédiger une brève dissertation. Au moyen d'un partage d'écran, elle a ensuite divisé la classe en sous-groupes et a invité les étudiants à commenter la rédaction de leurs pairs : « Je les avais mis en équipes. Ils devaient partager leur travail. Les autres essayaient de commenter. » Ce mode de fonctionnement comportait plusieurs bénéfices. « Il y avait une espèce d'entraide par les pairs », dit-elle. En comparant leur rédaction à celles des autres, ils pouvaient juger de la pertinence de leur réponse et s'apporter mutuellement des compléments d'explication. « Il y avait un apprentissage par les pairs, parce que certains faisaient "oh, moi, je n'ai vraiment pas fait ça comme ça. Donc ce n'est vraiment pas correct" », raconte-t-elle. Une fois la révision par les pairs complétée, les étudiants étaient invités à revenir en solo, à apporter les correctifs nécessaires à leur copie et à la retourner à l'enseignante. En plus de rassurer les étudiants, cette approche donnait d'excellents résultats. Les étudiants en ligne « avaient une meilleure note que ceux en présence, qui ne faisaient que me remettre la copie en espérant que le contenu, c'était un bon ».

Dans le même esprit, une autre enseignante rapporte que deux jours avant la date de remise officielle de leur dissertation, les étudiants sont invités à présenter l'essentiel de leur contenu à l'oral au cours d'une rencontre individuelle : « Ils viennent, ils me présentent une version finale que je commente immédiatement. » À la suite des commentaires reçus, les étudiants choisissent d'apporter des correctifs ou de remettre illico leur rédaction. Les étudiants sont habituellement stressés lorsqu'ils sont conviés pour la première fois à ce mode d'évaluation. « Dès le départ, ils se braquent quand je leur dis que ça va être une entrevue [...]. Ça stresse beaucoup les étudiants », commente l'enseignante. Selon elle, à la lumière des commentaires et des suggestions qu'ils reçoivent, les étudiants comprennent rapidement que l'activité ne vise pas à les diminuer, mais plutôt à les guider dans le processus d'apprentissage : « Une fois qu'ils l'ont fait une première fois, ils [la] voient comme une activité non pas pour les planter, mais [comme] une activité plutôt bienveillante de pré-évaluation où ils savent où ils se situent. » Afin de diminuer le niveau d'anxiété associé à ce type d'évaluation, l'enseignante propose une seconde entrevue formative à « ceux qui [souhaitent] encore une fois se pratiquer ». Les étudiants qui se livrent à l'exercice en retirent visiblement des bénéfices. « Ce sont souvent les étudiants qui décident de faire la deuxième entrevue qui performant le mieux », affirme-t-elle. Tout comme d'autres enseignants qui recourent à cette approche, l'enseignante note que l'évaluation formative à l'orale « est très appréciée de la part des étudiants » et qu'elle « s'est révélée extrêmement payante pour les étudiants ». L'enseignante est d'avis que l'accompagnement, les commentaires et l'interaction individuelle préviennent les biais d'interprétation et de compréhension liés au filtre technologique : « Ça pallie certaines des perceptions qui sont liées au fait qu'il y a un filtre technologique dans la formation à distance. » En réduisant les biais d'interprétation liés au filtre

technologique, cette approche déjoue un grand nombre d'échecs. L'enseignante poursuit : « L'expérience m'a montré que s'ils étaient 100 % synchrones ou dans un format où ils étaient autonomes, certains se seraient littéralement plantés. Alors que ce contact-là permet de rectifier des choses avant et non après. » Elle ajoute qu'à la lumière de ces bénéfiques, les étudiants réalisent la valeur pédagogique des entrevues formatives : « À la fin de tout ça, ils comprennent l'essence de l'entrevue versus l'examen. Ils voient que ça pénalise vraiment moins qu'un examen. ».

Les biais d'interprétations liés au filtre technologique sont également signalés par cet autre enseignant. Il explique qu'en FAD, les étudiants ont tendance à croire que les attentes en matière d'atteinte des compétences sont réduites. À son avis, les évaluations formatives administrées dès le début de la session permettent de prendre connaissance des attentes, de saisir ses lacunes et de se recadrer : « Cette rétroaction formative est extrêmement pertinente à venir cadrer, puis à laisser une chance à l'étudiant. » De surcroît, les évaluations formatives donnent aussi à l'enseignant l'occasion d'évaluer ce qu'il peut attendre de ses étudiants : « Ça permet de replacer aussi les attentes de l'enseignant par rapport au travail qui était devant eux. » Les évaluations formatives aident à construire des canaux de communication qui compensent en partie les biais d'interprétation et de compréhension liés au filtre technologique. « Ça aide à jeter une base [...], dit l'enseignant. Il y a une couche d'interprétation de plus en formation à distance. [Elle] peut brouiller des fois des messages, et diluer la compréhension de certains étudiants. Ça, pour moi, c'est devenu un outil que je fais. »

Enfin, les enseignants signalent que, comparativement aux examens traditionnels en présence, l'approche formative en ligne « demande beaucoup de temps ». Un enseignant rapporte un exemple de simulation de vente au détail. En préparation à celle-ci, l'étudiant doit rédiger un rapport préparatoire. Lorsque l'enseignement se déroulait en présentiel, l'étudiant remettait son rapport et l'enseignant le commentait par écrit. La simulation avait lieu peu de temps après. La FAD rajoute une étape supplémentaire. « Maintenant, je prends le temps de les rencontrer individuellement pour vraiment lire leur rapport avec eux, puis dire okay, ça, tu devrais changer ça », explique l'enseignant. Cette étape, qui s'ajoute aux commentaires écrits, aide l'étudiant à préparer sa simulation. Lorsque celle-ci se déroule en direct, l'enseignant remplit la grille d'évaluation et explique les raisons d'être de la note. Les critères d'évaluation sont frais dans la mémoire de tous et, si l'étudiant n'est pas satisfait, « [ils peuvent] en discuter ».

Évaluation descriptive

Repenser les évaluations en fonction du contexte de la FAD consiste pour plusieurs enseignants à appliquer les règles et les principes de l'approche descriptive. Dans cette approche, l'étudiant est invité à faire part de son raisonnement à l'oral et/ou à l'écrit. Il détaille de façon explicite les étapes, analyse une situation ou résout un problème. Se conjuguant souvent à l'approche authentique, l'évaluation descriptive s'appuie sur des situations issues du monde réel et des contextes de la vie courante. Conçue comme l'une des meilleures façons de prévenir et de combattre le plagiat, l'approche descriptive oblige l'apprenant à utiliser stratégiquement ses connaissances, sa créativité et ses habiletés explicatives. Elle est tout indiquée pour vérifier la maîtrise de ses compétences et de ses habiletés procédurales.

L'usage de cette approche se décline de différentes façons. Comme le réalisent déjà des enseignants en présentiel, certains enseignants en FAD proposent des travaux longs répartis sur plusieurs semaines. Un enseignant mentionne qu'il a recours à la dissertation pour l'évaluation, laquelle fait appel à « une mise en situation élaborée pour éviter le plagiat ». Dans cet exemple, les étudiants doivent expliquer à quoi sert une théorie et formuler un point de vue personnel sur celle-ci. Dans un autre cours, les étudiants sont invités à remplir un document Word en ligne, ou encore à répondre à des questions sur les formulaires Google Forms. Sous la forme d'une rédaction, ils proposent l'analyse d'une situation. Pour être valides, les questions ne sont plus de type « oui-non ou à choix de réponses ». Ce sont des questions à développement qui font appel à l'analyse et la réflexion. Ce qui intéresse l'enseignante est « la capacité de l'étudiant à répondre à une mise en situation en lien avec les objectifs du cours ».

L'approche descriptive prend ailleurs la forme d'une simulation. Dans un cours d'éducation physique, l'étudiant est appelé à chorégraphier une stratégie de match pour un sport de son choix. À l'aide d'une caméra avec laquelle il se filme, il explique les étapes qu'il réalise et le raisonnement qu'il emprunte dans l'élaboration et la poursuite de sa démonstration. Dans certains cas, il est invité à proposer des solutions. « Il se filme pendant sept minutes, puis [...] il doit me démontrer techniquement qu'il est capable de décomposer la technique, puis me proposer des éducatifs pour essayer de s'améliorer », explique un enseignant. Ce dernier doit jouer le rôle d'observateur et déceler les forces et les manquements dans la suite logique des gestes et des raisonnements déployés par l'étudiant en évaluation.

Filmer sa démonstration afin d'en repérer les points forts et les points faibles est également une stratégie d'évaluation utilisée en laboratoire. À l'aide d'une caméra et d'un logiciel approprié, l'étudiant filme les étapes détaillées de son expérimentation à la maison. Envoyée à l'enseignant, la vidéo est par la suite analysée attentivement : « Je voyais bel et bien leur expérimentation, plus les mesures du *tracker*, l'utilisation d'un logiciel de *tracking* cinématique. Ça oui, je trouvais ça *cool* qu'on ait réussi ça. » L'approche peut également être utilisée de manière inversée. Dans ce cas-ci, c'est l'enseignant qui agit à titre de démonstrateur. Il utilise pour ce faire une caméra de type GoPro qu'il fixe sur lui. Il appartient à l'étudiant de repérer les erreurs commises dans la démonstration. « Ils devaient déceler les erreurs qu'on faisait dans la routine à partir de [cette] vidéo-là. Ça leur a permis d'avoir une expérience un peu plus pratique au lieu d'être seulement théorique. De voir vraiment l'exercice en train de se faire, et puis de répondre à leur question à la maison », mentionne l'enseignant.

L'approche descriptive peut également s'incarner sous forme d'entrevues et apporter des compléments d'information importants. Une enseignante donne l'exemple d'étudiants qui sont d'abord invités à travailler en équipe lors des évaluations à distance. « Différents cas à comparer, à discuter, [pour lesquels] trouver des solutions, à expliquer » leur sont proposés. Après avoir collectivement échangé sur le problème et discuté des réponses possibles, les étudiants sont ensuite invités, chacun de leur côté, à énoncer leur solution. Ils doivent expliquer pourquoi, après comparaison de différents cas, leur approche leur apparaît meilleure qu'une autre. L'enseignante pose alors des questions qui visent à vérifier la compréhension des apprenants « parce que des fois, ils vont arriver à créer un algorithme pour répondre au problème, sans nécessairement le comprendre ». L'explication doit être claire et convaincante. « S'ils ne sont pas capables de

m'expliquer ce qu'ils ont réussi à produire, je considère qu'ils ne comprennent pas », ajoute-t-elle.

De manière similaire, une autre enseignante précise que les étudiants sont d'abord placés individuellement en salle virtuelle afin de rédiger leur plan de rédaction. Une fois terminé, le plan doit faire l'objet d'une présentation devant l'enseignante. Celle-ci pose des questions à l'étudiant afin qu'il repère et qu'il élimine toute forme d'ambiguïté résiduelle. Cette façon de faire permet de plus de déterminer l'authenticité de la production. « Je me rends dans les [salles virtuelles individuelles]. Quand ils me présentent le plan de la dissertation, c'est très facile pour moi de savoir si ça vient d'eux ou pas, parce que je suis toujours en train de les questionner », dit-elle. Même approche chez cet enseignant qui soumet ses étudiants à une simulation juridique lors de laquelle ils sont stagiaires dans un bureau d'avocats. À la suite d'une demande formulée par l'avocat superviseur, l'étudiant est invité à préparer une présentation destinée à un groupe d'étudiants du secondaire. Il doit expliquer à ces derniers les modalités suivant lesquelles une loi a été adoptée. Dans la foulée de cette mise en situation, l'enseignant évalue les étudiants à l'aide de questions précises et de grilles d'évaluation critériées.

Évaluer sur la base d'exemples tirés de la réalité (évaluations authentiques)

Les enseignants combinent différentes stratégies évaluatives inspirées, en tout ou en partie, de faits et d'événements tirés de la réalité. Les étudiants sont appelés à élaborer une démarche explicative ou interprétative pour laquelle aucune réponse « toute faite » n'existe déjà. L'approche dite authentique est utilisée chez un grand nombre d'enseignants. « Plus la session avance, explique une enseignante, plus les étudiants vont faire de la mise en application. » Lors de l'évaluation finale, un cas problème leur est fourni. « Ça se fait avec Google Forms, et souvent, avec un dossier [...] et une demande d'accès qu'ils vont avoir besoin d'aller chercher sur l'application [utilisée] », détaille-t-elle. À l'aide des notions abordées durant le cours, les étudiants doivent « faire de la mise en application », c'est-à-dire résoudre le cas problème afin de « prouver qu'ils ont bien compris ».

Dans un autre cours, les étudiants français de troisième année étaient invités à proposer un parcours de visite d'une région de la France pour un couple de Québécois désireux de voyager entre deux et trois semaines. D'une durée de 20 minutes, la présentation devait se faire par le biais de Skype à une date prévue. Déjà, l'enseignant était en mesure de voir des différences dans la préparation du travail entre les étudiants. Certains « embarquaient déjà dans le *beat* » et envoyaient à l'avance leur documentation. D'autres envoyaient une lettre professionnelle en disant « il me fait très plaisir de vous rencontrer telle date, telle heure, tel poste. » L'enseignant explique que le jour de l'audition sur Skype, tout était enregistré « Donc j'enregistrais toujours ça, ces affaires-là. » Une fois la présentation terminée, l'enregistrement était diffusé sur YouTube. L'enseignant proposait une grille de correction aux étudiants en leur disant : « Autoévaluez-vous. »

Pour cet autre enseignant, l'évaluation va au-delà d'une mise en situation. Elle se déroule en présence, sur le terrain. L'enseignant se demande toutefois si les nouveaux modes d'évaluation sont les plus appropriés : « Est-ce qu'on pourrait le faire autrement? C'est le temps qui nous dira si c'est une bonne chose ou pas. »

6.3.4 – Relations avec les étudiants en mode d'évaluation à distance

Ayant déjà enseigné pour la plupart en présentiel, les répondants établissent plusieurs comparaisons dans les relations qu'ils tissent avec les étudiants en mode d'évaluation à distance. D'une part, ils notent que des facteurs qui prédisposent à la réussite des étudiants en présence sont absents du mode d'évaluation à distance. D'autre part, ils explicitent ce qu'ils mettent en place afin de pallier ces carences.

Absence en FAD des facteurs qui prédisposent à la réussite des étudiants en présence

Une enseignante remarque qu'en présentiel, l'évaluation des étudiants se réalise de façon constante et spontanée par l'entremise de différents canaux de communication informelle. D'après les questions qu'ils posent en classe, leur participation, le non-verbal qu'ils affichent et les conversations de corridors qu'ils entretiennent, les étudiants livrent de nombreux indices qui témoignent de leur niveau de compréhension. Au fil des semaines, l'enseignante fait le plein d'indicateurs qui lui permettent d'évaluer l'atteinte des compétences. En ligne, ces indicateurs n'existent pas : « Le non verbal, on ne l'a pas. Les discussions de corridors, on ne les a pas », dit-elle.

En l'absence d'indices informels, il devient difficile de repérer les étudiants en difficulté. Comme le précise cet autre enseignant, les évaluations à distance ont tendance à faire passer inaperçus les étudiants en mauvaise posture : « Ils nous tracassent, mais en même temps, on a tendance à les oublier un peu ». Souvent concentrés sur la maîtrise des dispositifs techniques afférents à leur pratique, les enseignants peuvent facilement oublier ces étudiants en difficulté : « On éteint la machine, puis on repart la machine, on branche nos affaires, bon, ça ne marche pas, t'appelles le technicien... » Ce n'est qu'une fois le premier examen passé que l'enseignant est à même de mieux évaluer ce que l'étudiant a véritablement compris : « Aye, tabarouette, je ne pensais pas que ça allait si mal que ça. »

Contrairement à la formation en présence, le contexte de la formation en ligne ne permet pas non plus d'intervenir auprès des étudiants stressés à leur arrivée à l'évaluation. Une enseignante note que lorsqu'elle pratique en classe, elle peut constater si l'étudiant arrive en retard ou s'il est stressé. Au besoin, elle peut lui adresser quelques mots pour le rassurer : « Si l'étudiant arrive en retard, il est énervé, il a eu un accident de voiture, on peut être là juste pour dire "Rassure-toi, on va prendre du temps, va faire un petit tour aux toilettes, puis on prend ça après". » En évaluation à distance, la possibilité d'accompagner l'étudiant lors de ce passage n'existe pas : « On est juste derrière un écran. On ne sait pas ce qui se passe. On ne peut pas l'aider. On ne peut pas l'accompagner », déplore l'enseignante. Selon elle, à la différence de l'évaluation en classe, l'évaluation à distance limite aussi la possibilité de poser des questions de clarification : « S'il y a une question qui est mal comprise, ils vont moins poser de questions, parce qu'ils ne peuvent pas chuchoter, puis poser une question en privé. Je pense que c'est au désavantage des étudiants dans ce cas-là. » Dès lors, un étudiant qui manifeste des difficultés de compréhension dans la formulation des énoncés a moins de recours pour lever les ambiguïtés. Il doit se fier à sa propre interprétation, au risque d'avoir le mauvais raisonnement.

Moyens de compensation

Plusieurs enseignants estiment que le niveau de stress et d'anxiété ressenti lors des évaluations en ligne est comparable, sinon supérieur, à celui qui est éprouvé lors des évaluations en présence. Dès lors, ils croient qu'il est nécessaire de trouver les moyens pour abaisser le malaise des étudiants : « Le taux de stress et d'anxiété est plus grand chez nos étudiants. C'est à nous, en fait, à adapter nos mesures évaluatives. » Une lecture attentive des approches empruntées par les enseignants permet d'en repérer quatre. Elles reviennent pour l'essentiel à créer un climat de confiance et un lien privilégié avec l'enseignant.

En premier lieu, une enseignante se fait le devoir de rendre visite en personne aux étudiants auxquels elle enseigne en ligne, répartis entre différents campus. Elle fait une première visite en début de session et recommence dès qu'elle sent la motivation diminuer : « J'y allais en début de session. Souvent, [le] premier jour de septembre [...]. J'essayais d'y aller fin octobre, début novembre, quand ça commence à baisser. » À la suite des succès obtenus, elle recommande fortement aux nouveaux professeurs en FAD d'effectuer une pareille tournée. « Les étudiants ont besoin de savoir que tu existes en vrai, dit-elle, ne serait-ce que pour jaser. » À travers ce contact se crée un premier lien de familiarité et de confiance. Les étudiants deviennent par la suite à l'aise de confier leurs difficultés et de poser des questions.

En deuxième lieu, chez cet autre enseignant, créer des ponts avec les étudiants prend la forme d'activités « brise-glace ». À chaque début de semaine, il explique le déroulement de la séance, prend des nouvelles de ses étudiants et formule un commentaire pour les motiver. Dans le même ordre d'idée, il propose à ses étudiants une activité qui sollicite leur participation et les incite à nouer des liens. Sur la base de ce climat de confiance et de réciprocité « s'installent des apprentissages peut-être plus en profondeur. Les étudiants ont créé des liens et collaborent entre eux ». S'inspirant du concept de la classe collaborative, l'enseignant rapporte obtenir de bons résultats.

En troisième lieu, pour d'autres enseignants, favoriser les interactions à distance consiste à s'entretenir avec chacun de leurs étudiants : « Une des choses que j'aime beaucoup faire, puis que mes étudiants apprécient, c'est vraiment de prendre le temps de les rencontrer chacun. » À travers une conversation informelle, l'enseignant en profite « pour poser des questions un peu plus personnelles en termes d'intérêts, de motivations ». Sur la base de cette première approche, il s'informe ensuite sur ce que l'étudiant a compris et moins bien compris. La rencontre individuelle sur Zoom permet un niveau de rapprochement qu'il est impossible de créer en présence, souligne cette autre enseignante. En classe, « tu as l'espèce de distance. Tu es derrière le bureau. Ce n'est pas pareil. En ligne, [je suis] chez moi, mon étudiant est chez lui. Je vois son chat passer, son chien passer. On est dans l'intimité. Il se crée des liens qu'on n'a pas nécessairement avec le groupe en présence », dit-elle. Le Zoom individuel donne au surplus de l'information sur l'environnement de l'étudiant, note un autre enseignant : « Et ça m'aide vraiment à poser un jugement professionnel plus précis, que de juste regarder le produit. » Selon lui, bien qu'elle nécessite du temps, cette approche donne d'excellents résultats : « Ça me permettait de mieux connaître mes étudiants [...]. Ça, je dirais que c'était un bon coup [...]. C'était riche d'informations pour la suite. » C'est pourquoi, dit-il, il faut « vraiment prendre le temps de les rencontrer. J'encourage fortement mes collègues à le faire aussi. Même si ça prend du temps. »

Finalement, en quatrième lieu, une autre façon d'alimenter le lien de proximité avec les étudiants est d'offrir des périodes de disponibilité. Une enseignante témoigne de son expérience : « Je pense que les périodes de soutien que j'ai offertes ont été très appréciées par les étudiants qui ont participé. » L'approche empruntée allait au-delà de dire « oui, j'ai mes périodes de disponibilité dans mon horaire où vous pouvez me contacter ». Elle consistait à utiliser la période de soutien à la réussite présente à l'horaire des étudiants de première année de son établissement. Comme elle l'avait anticipé, l'enseignante observe que « ce [ne sont] pas tous les étudiants qui se sont présentés ». Ceux qui venaient « avaient des questions précises. Ils venaient vraiment pour bénéficier aussi de ce que les autres avaient comme questionnements par rapport à l'évaluation ». Cette disponibilité offerte aux étudiants « a été quelque chose de très gagnant pour eux ». En conséquence, l'enseignante se dit très satisfaite de l'adaptation de ses modes d'évaluation en ligne.

6.3.5 – Parcours d'appropriation des technologies numériques en contexte d'évaluation à distance

Ajuster, concevoir et faire passer des évaluations en ligne repose *a priori* sur un processus d'appropriation de technologies numériques. Si certains des répondants sont déjà engagés dans ce processus, la plupart en sont encore au stade d'exploration et de découverte. Un retour sur leur parcours d'appropriation de ces technologies met en lumière autant les succès que les erreurs des enseignants. À travers les témoignages se dégagent chez un grand nombre d'enseignants des sentiments de satisfaction, de fierté et de compétence à l'idée de s'être approprié des fonctionnalités ajustées à leurs stratégies d'évaluation. Quatre technologies numériques se sont particulièrement démarquées, soit : les capsules vidéo, Moodle, les blocs-notes et les services de partage d'informations.

Les capsules vidéo

Un enseignant témoigne des capsules vidéo qu'il produit et diffuse auprès de ses étudiants afin qu'ils puissent s'autocorriger. Plusieurs doutes et hésitations traversent son esprit au moment d'amorcer cette approche. Administrant des évaluations asynchrones en ligne, il avait « l'impression de perdre le contrôle de [sa] classe ». La façon dont les étudiants allaient recevoir, interpréter et utiliser ces capsules l'inquiétait : « Je leur envoie des capsules, mais je ne sais pas ce qu'ils font, je ne sais pas [comment ils] réagissent. » À ce moment-là, « je suis dans le néant », ajoute l'enseignant. Au fil des semaines qui s'écoulent, il reprend confiance. La réaction des étudiants confirme qu'il est dans la bonne voie : « Vu la réception que j'ai eue, je trouve que c'est vraiment une grosse satisfaction parce que ça donne [une plus-value] à beaucoup d'étudiants ». D'une durée d'environ dix minutes chacune, les capsules se sont avérées particulièrement utiles pour ceux et celles qui souffrent d'un déficit d'attention. Les étudiants lui ont dit : « [...] Admettons [que] je vois que je n'ai plus de capacité d'attention, bien j'arrête, je fais d'autres choses, puis je reviens. » Sur la base de cette première expérience, l'enseignant se dit « vraiment satisfait ». Il envisage de poursuivre cette façon de faire dans sa pratique professionnelle : « C'est quelque chose qui, pandémie ou pas, va rester après. »

Ce sentiment de satisfaction est également partagé par cet autre enseignant qui utilise la caméra numérique à des fins d'évaluation pratique. À aide de plusieurs caméras localisées à des endroits

stratégiques, il dissèque un [animal]. Il manipule le spécimen et pose simultanément des questions aux étudiants. « Donc les examens d'anatomie ou d'identification [...] avec soit des vidéos, ou soit moi en direct qui présente certaines parties, ça s'est bien déroulé. Cette manière de faire permettait de reproduire l'ambiance d'un laboratoire », dit-il.

À l'inverse, pour un autre enseignant, il appartient à l'étudiant de se filmer afin de témoigner de la maîtrise de ses habiletés. Les étudiants utilisent de la vidéo et un logiciel de *tracking* pour expliquer à l'enseignant les raisons des gestes qu'ils posent lors des expérimentations. Comme dans le cas des deux témoignages précédents, l'enseignant confirme le succès de cette manière de faire à distance : « Je trouvais ça *cool* qu'on ait réussi ça. » Sur la base de ce premier succès, il envisage de reproduire la manière de faire pour d'autres activités de laboratoire.

Moodle

Un grand nombre d'enseignants témoignent de la place qu'occupe dorénavant Moodle dans leur pratique évaluative : « Moodle est aussi très intéressant. Les outils s'améliorent. On est de plus en plus amenés à faire des choses intéressantes. » Plusieurs des fonctionnalités de Moodle sont appréciées, en particulier l'option de créer des banques de questions et de choisir entre différents formats. La possibilité de partager des documents en ligne, d'interroger les étudiants et de les laisser travailler en salle virtuelle indépendante est également signalée. La correction auditive est aussi perçue comme un atout supplémentaire qui permet de gagner du temps : « Le temps que je sauve, c'est énorme, alors j'ai trouvé un gros avantage », confie un enseignant.

Le bloc-notes dans les équipes Teams

Les options de prise de notes, de structuration de l'information et de partage de documents sont également très prisées par les enseignants. L'une d'entre eux communique sa satisfaction à l'égard des blocs-notes : « Les blocs-notes [One Note] pour la classe, je pense que ça a vraiment changé ma façon de faire. » L'enseignante l'utilise pour créer des bibliothèques de contenus, qu'elle peut partager à l'écran avec les étudiants. Elle apprécie également le fait que tout ce qu'elle projette à l'écran (PDF, PowerPoint, etc.) peut être directement annoté en ligne. C'est « comme si j'étais sur un tableau interactif », dit-elle. Qui plus est, ces inscriptions peuvent être sauvegardées dans une bibliothèque en ligne, disponible à tout moment pour consultation. « Tout ce que j'annote, tout ce qu'on fait au tableau est conservé dans le bloc-notes de classe, dans la bibliothèque de contenus. Les étudiants peuvent y revenir, précise-t-elle. Le fait que l'information soit organisée, sans que les étudiants aient à ouvrir 35 fichiers [...], aide beaucoup, beaucoup. »

Selon un enseignant, la capacité du bloc-notes de structurer et de mettre en consultation l'information se concilie à la possibilité qu'il offre de vérifier le cheminement de l'étudiant : « Il y a une section pour chacun des étudiants, dans laquelle ils font leur formatif. Moi, j'ai toujours accès à leurs formatifs [...]. Je peux juste aller voir dans mon bloc-notes à moi, et là j'arrive sur sa page. Je vois où il est rendu, puis je peux lui répondre. Je peux même annoter dans sa section pour lui dire "bien, ton erreur est là. Voici comment..." »

Les services de partage d'informations

Dans le même esprit que les blocs-notes, les services de partage d'information comme Google Drive et One Drive sont aussi très appréciés. Les enseignants affirment qu'en y déposant les

questions d'évaluation et en invitant les étudiants à répondre directement en ligne, il devient facile de suivre l'évolution des réponses et de proposer en direct des commentaires et des correctifs pertinents. Un enseignant témoigne de son parcours en ce sens. En utilisant Google Drive pour diverses tâches, il s'est aperçu « que les étudiants avaient une très bonne capacité de commenter les productions ». À la suite de cette observation, il envisage de « migrer en One Drive » et d'accompagner directement les étudiants : « L'étudiant est dans son travail, moi, je commente, je peux l'aider tout le long avant la remise. Ce qui va plus vite que m'envoyer un message [...] »

Cette autre enseignante va un peu plus loin en utilisant Google Drive comme outil socioconstructiviste d'évaluation formative. Après avoir complété une rédaction chacun de leur côté, les étudiants sont ensuite invités à la déposer en ligne sur Google Drive. Regroupés en plusieurs équipes, ils doivent ensuite commenter les productions de leurs pairs. Cette manière de faire comporte trois principaux bénéfices, selon cette enseignante. D'une part, l'approche fait travailler les étudiants entre eux. En commentant la production d'autrui, ils s'aident mutuellement à cerner leurs faiblesses : « Ouais, je n'ai pas compris tout à fait ça. Ça, ça m'apparaît moins clair... » D'autre part, cette approche élimine la hiérarchie entre l'enseignant et l'étudiant et change l'atmosphère de travail. « C'est plus amical... C'est convivial, puis ce sont des gens de même niveau, [donc] c'est vraiment agréable », observe-t-elle. Enfin, l'approche allège la charge de correction de l'enseignante : « Ah, c'est comme si les étudiants faisaient la moitié d'une précorrection pour moi. » Une fois les commentaires reçus, les étudiants apportent les correctifs et remettent leur rédaction à l'enseignante. Comme dans le cas des témoignages précédents, elle envisage de poursuivre cette manière de faire : « Ça marche très, très, très bien [...]. C'est quelque chose que je garde assurément. »

7 – DISCUSSION ET RECOMMANDATIONS



Le chapitre six a présenté les résultats des entrevues, en portant une attention particulière aux dimensions de la formation préalable, de l'accompagnement et de l'évaluation. Le présent chapitre réalise un exercice de synthèse de ce contenu et définit les principaux éléments communs ayant émergé des entrevues pour chacune de ces dimensions. En se concentrant sur l'articulation des représentations les plus concrètes, l'analyse mène à l'identification d'une suite de composantes pour chacune des trois dimensions.

Ce chapitre est divisé en deux sections. La première section porte sur les résultats de la collecte de données et présente les composantes des trois dimensions supplémentaires du modèle Hy-Sup+. La deuxième section présente un ensemble de recommandations visant à faciliter la transition des enseignants de la formation en présence vers la FAD.

7.1 – COMPOSANTES DES TROIS DIMENSIONS DU MODÈLE HY-SUP+

Cette section présente, pour chacune des dimensions du modèle Hy-Sup+, un résumé des principaux constats des récits de pratique colligés auprès des répondants. Pour chacune de ces dimensions, des composantes préliminaires sont déterminées. La définition de ces composantes relève d'un exercice de remue-méninges qui a fait apparaître les manifestations les plus concrètes de chaque dimension. Un exercice de validation statistique factorielle de ces résultats pourrait être mené dans une recherche subséquente pour valider ces composantes.

7.1.1 – Formation préalable des enseignants

Le parcours de formation des enseignants en matière de technologies numériques et de pédagogie à distance peut notamment être influencé par des facteurs organisationnels et personnels. Certains établissements ont déjà un savoir-faire en matière de formation des enseignants à l'interne et sont donc plus à même d'appuyer les enseignants dans leur passage vers la FAD en leur offrant le soutien et l'encadrement nécessaires. De même, certains établissements offrent des conditions de travail plus favorables que d'autres, ce qui facilite la rétention des professionnels essentiels à la formation des enseignants. Parallèlement à ces différences organisationnelles s'observent des facteurs personnels. Les enseignants se différencient les uns des autres en raison de leur parcours professionnel et de leur familiarité initiale avec les technologies numériques. Embauchés pour leur expertise dans un champ de spécialisation donné, plusieurs d'entre eux doivent ultérieurement parfaire leurs connaissances en matière de pédagogie et de technologies numériques. Un grand nombre d'enseignants doivent donc se doter d'une formation complémentaire s'ils veulent être efficaces en FAD.

Les témoignages des enseignants sur la formation qu'ils ont reçue relativement aux technologies numériques font par ailleurs ressortir deux volets : la formation donnée à l'intérieur des établissements et celle offerte à l'extérieure de ceux-ci. D'emblée, la majorité des répondants

observent que les établissements n'offraient pas de formation structurée sur les technologies numériques spécifiques à la FAD au moment de généraliser l'enseignement collégial en ligne. À défaut d'avoir reçu une « formation » proprement dite, les enseignants parlent plutôt « d'accompagnement ». Certains affirment avoir reçu un accompagnement soutenu de la part des conseillers pédagogiques de leur établissement, alors que d'autres le décrivent comme un accompagnement ciblé. Dans ce cas, les conseillers pédagogiques misent sur l'apprentissage de certaines applications afin d'autonomiser le plus rapidement possible les enseignants. D'autres enseignants rapportent avoir été accompagnés « sur demande ».

Dans certains établissements, l'apprentissage des nouvelles technologies numériques passait davantage par les techniciens en informatique. Parfois, ce soutien était complémentaire à celui des conseillers pédagogiques, alors que d'autres fois, il constituait l'unique source de formation. Les enseignants ont également été nombreux à avoir pu profiter de l'expertise de leurs collègues. Grâce à ce transfert de connaissances, un grand nombre d'entre eux ont acquis les compétences de base nécessaires à leur autonomie en ligne. Plus motivés ou disponibles que d'autres, certains sont aussi allés chercher eux-mêmes, de manière autodidacte, les connaissances complémentaires à leur pratique professionnelle en ligne. Dans l'impossibilité de recevoir une formation à l'interne, d'autres ont dû se tourner vers l'externe. Des réseaux de formation en ligne, qui proposent des activités de formation et des ressources relatives à la FAD, se sont révélés de précieux facilitateurs.

Parallèlement à la formation reçue sur les technologies numériques, les enseignants ont aussi été sondés sur la formation relative aux stratégies pédagogiques. Ici aussi, la majorité des répondants confirment qu'au moment où ils amorçaient leur pratique professionnelle en ligne, leur établissement n'offrait pas de formation formelle sur les dimensions pédagogiques de la FAD. Souvent, le perfectionnement s'effectue sur une base volontaire, au moyen d'ateliers donnés lors de journées pédagogiques, ou par l'entremise d'outils de formation en ligne. La plupart du temps, cependant, l'actualisation des connaissances en ce domaine est accomplie sur une base individuelle, par voie d'accompagnement. Les enseignants bénéficient du soutien du conseiller ou de la conseillère pédagogique en place. Tout aussi personnalisé qu'il soit, l'accompagnement relatif aux stratégies pédagogiques de la FAD se confond souvent avec celui des technologies numériques. L'apprentissage de l'outil et son utilisation judicieuse dans le contexte de la formation en ligne prennent les allures d'un tout, dont les parties sont souvent indissociables. Cette situation met vraisemblablement en lumière l'importance accordée à la maîtrise des technologies numériques lors de cette période critique de transition entre la formation en présence et la FAD. Appelés à prodiguer l'ensemble de leur matière en ligne, les enseignants se préoccupent d'abord de l'appropriation de certaines fonctionnalités nécessaires à leur pratique au quotidien. Une fois les compétences techniques de base acquises, ils s'investissent à temps plein dans leur enseignement, avec toutes les autres adaptations que cela exige. Les facteurs de nature pédagogiques passent souvent au second plan.

Le Tableau 6 reprend les principaux éléments mentionnés ci-dessus et les synthétise sous la forme de composantes. Les composantes ciblent autant les établissements que les enseignants. En effet, dans le contexte collégial québécois, peu d'établissements offrent une formation

préalable formelle pour préparer les enseignants à la transition de l'enseignement en présence vers l'enseignement à distance. Par conséquent, les enseignants doivent prendre eux-mêmes une partie de l'initiative de la formation préalable. Cette initiative peut prendre deux formes, soit 1) les connaissances et compétences numériques acquises antérieurement à la pratique professionnelle en ligne; et 2) l'intérêt envers l'apprentissage et l'application de technologies numériques. À l'inverse, les établissements peuvent compenser le manque de formation préalable des enseignants en mettant à leur disposition certaines ressources, soit : 1) les ressources humaines de l'établissement consacrées à la formation des enseignants à l'interne; et 2) des ressources d'autoformation.

Tableau 6 – Composantes de la dimension « Formation préalable des enseignants »

Composantes
Recours aux connaissances et compétences numériques acquises antérieurement à la pratique professionnelle en ligne
Expérience et historique organisationnels en matière de formation des enseignants à l'interne
Intérêt des enseignants envers l'apprentissage et l'application de technologies numériques
Mise à disposition de ressources humaines de l'établissement consacrées à la formation des enseignants à l'interne
Ressources d'autoformation mise à la disposition par l'établissement

7.1.2 – Accompagnement des enseignants

Les enseignants ayant participé à la collecte de données étaient invités à décrire l'accompagnement reçu après le début de leur pratique professionnelle en ligne. D'emblée, le rôle prépondérant des conseillers pédagogiques est souligné. Plusieurs notent cependant que l'implication de ces derniers n'est pas toujours à la hauteur des besoins des enseignants.

N'ayant pas reçu de formation initiale structurée sur les technologies numériques et les stratégies pédagogiques caractéristiques de la FAD, bon nombre d'enseignants élaborent leurs cours en ligne en fonction de leurs propres connaissances et orientations. Dans ce contexte, les conseillers pédagogiques n'interviennent généralement que de manière ponctuelle, en fonction des difficultés rencontrées, sans offrir de formation structurée. Focalisée sur la résolution de problèmes immédiats, l'implication des conseillers pédagogiques relèverait davantage du « soutien » que de « l'accompagnement ». Offert à la carte, et sans cursus structuré, ce soutien peut à son tour engendrer des difficultés de suivi et de cohérence au sein des établissements. Empruntant des pratiques souvent différentes, voire divergentes les unes des autres, les enseignants feraient usage de différents dispositifs numériques. Cette multiplication d'orientations créerait à son tour une pression induite chez les étudiants, qui doivent se familiariser

avec les fonctionnalités privilégiées par les uns et les autres. Les participants ont mentionné que pour travailler de façon coordonnée et efficace, ils devraient bénéficier d'un accompagnement structuré et d'un suivi continu. Un véritable accompagnement requiert du temps, selon eux. Au-delà des soubresauts du quotidien, ils souhaitent profiter d'une plage horaire réservée, à l'intérieur de laquelle ils pourraient être accompagnés de manière plus structurée.

Parallèlement à l'accompagnement fourni par les conseillers pédagogiques, le rôle des collègues enseignants, ou pairs aidants, est souligné par les répondants. À la différence des premiers, avec lesquels il faut prendre rendez-vous, les pairs aidants sont davantage disponibles sur-le-champ et font gagner du temps. Ils profitent des réseaux de relations déjà établis entre les enseignants pour diffuser les connaissances et les savoir-faire nécessaires à la résolution immédiate des problèmes. Le rôle stratégique de certains des pairs aidants, notamment ceux ayant reçu une formation supplémentaire sur les technologies numériques, est également noté. Beaucoup voient en ces derniers des conseillers sur lesquels ils peuvent compter. C'est un véritable travail d'équipe, diront certains.

Deux opinions contraires s'expriment par ailleurs quant à l'influence de la pandémie de COVID-19 sur l'accessibilité de l'accompagnement en FAD. Pour certains, la pandémie a forcé les établissements à bonifier les mesures d'accompagnement. Autrefois disponible sur rendez-vous uniquement, l'aide pédagogique apparaît désormais offerte en tout temps à travers Zoom. À l'inverse, d'autres enseignants soutiennent que la pandémie a eu pour effet de diminuer la qualité de l'accompagnement. Ils estiment qu'antérieurement, des périodes de dégrèvement permettaient aux enseignants de bénéficier d'un accompagnement pédagogique soutenu. Vu l'ampleur des besoins à combler, l'arrivée de la pandémie a nécessité d'aller à l'essentiel. L'accompagnement pédagogique s'appuie alors davantage sur les pairs, dont ceux qui ont reçu une formation et qui ont une expérience pratique dans le domaine.

À la suite de l'expérience d'accompagnement qu'ils ont vécue, les enseignants ont aussi été nombreux à proposer des améliorations. Leurs propos se résument en cinq points. D'abord, ils souhaitent que les établissements anticipent mieux les besoins des enseignants afin d'offrir un meilleur accompagnement. En FAD, ils disent que les enseignants doivent être plus que des spécialistes de leur matière. Ils doivent être pédagogues, professionnels des technologies numériques et spécialistes d'étudiants avec diagnostics et services adaptés. Selon eux, grâce à une structure d'accompagnement bien définie, l'anxiété liée à la maîtrise de toutes ces compétences pourrait être diminuée, en particulier chez les enseignants qui débutent en FAD.

Ensuite, les enseignants souhaitent que les mesures d'accompagnement soient améliorées afin d'accroître l'autonomie professionnelle en ligne. Diverses propositions sont avancées en ce sens : 1) généraliser l'accompagnement par les pairs, disponibles en tout temps pour répondre aux questions; 2) partager les pratiques éprouvées par le biais des plateformes numériques; 3) s'entraider à travers des réseaux d'échange de pratiques; 4) profiter d'un suivi continu à travers l'aide et les conseils d'un mentor; et 5) accorder du temps à des ressources de soutien pour qu'elles accompagnent les enseignants dans l'apprentissage et l'application pédagogique des nouvelles technologies.

Sur la question plus précise des technologies numériques, les enseignants notent que la courbe d'apprentissage lors du passage de la formation en classe à la FAD est considérable chez

certain d'entre eux et qu'il faut en conséquence accroître le sentiment général de compétence. Plusieurs pistes d'amélioration sont suggérées : 1) offrir un accompagnement intensif durant les deux premières semaines de la session, autant aux enseignants débutants qu'aux enseignants expérimentés; 2) donner accès à du soutien technopédagogique en tout temps, peu importe l'heure à laquelle un enseignant donne son cours, et 3) donner le temps et les ressources nécessaires aux enseignants qui désirent se former eux-mêmes.

Les enseignants souhaitent également être mieux encadrés sur les aspects pédagogiques de la FAD. Selon eux, une somme considérable de temps et d'énergie a été investie dans l'apprentissage des technologies numériques. L'attention doit maintenant être focalisée sur les éléments liés à l'enseignement et à l'apprentissage. Pour certains, le renforcement des compétences pédagogiques doit se faire conjointement à la formation de nature technopédagogique. Pour d'autres, l'amélioration des pratiques pédagogiques pourrait se satisfaire d'un accompagnement professionnel.

Enfin, les enseignants veulent que les étudiants soient eux aussi accompagnés dans l'apprentissage et l'utilisation judicieuse des technologies numériques. Pour assurer une cohésion d'ensemble, ils croient que cet accompagnement devrait être assuré par les établissements. Autrement, il revient à chaque enseignant de former ses propres étudiants, ce qui suscite une perte de temps liée à la répétition. Ce faisant, les établissements répondraient également à la demande d'étudiants qui réclament l'usage d'un nombre réduit de plateformes.

Le Tableau 7 reprend les principaux éléments mentionnés précédemment et les synthétise sous la forme de composantes. Ces composantes suggèrent que l'accompagnement des enseignants doit s'appuyer sur trois piliers. En premier lieu, les répondants soulignent l'importance pour l'établissement de mettre en place une structure stable et planifiée pour l'accompagnement des enseignants faisant le saut de la formation en classe à la FAD. Cet accompagnement est, dans bien des cas, pris en charge par un conseiller ou une conseillère pédagogique. Les établissements doivent également prévoir un certain niveau d'accompagnement pour les étudiants afin de les familiariser avec le contexte de la FAD. En deuxième lieu, les enseignants accordent un rôle important à l'apport des pairs aidants pour les accompagner dans le processus d'adaptation. Les établissements doivent donc prendre des mesures pour faciliter ce type de pairage. En troisième lieu, les enseignants accordent de l'importance à la disponibilité de ressources d'autoformation internes et externes aux établissements pour développer leurs compétences et connaissances. Finalement, en quatrième lieu, les enseignants soulignent l'importance d'avoir recours à des espaces de discussion et d'entraide pour discuter des enjeux vécus et trouver des solutions prometteuses. Ces espaces peuvent être ouverts à tous ceux et celles qui peuvent contribuer, par l'accompagnement, à l'amélioration de la pratique enseignante. Les sujets à aborder dans ces espaces de discussion doivent demeurer ouverts et axés sur les besoins, mais ces espaces doivent être structurés et le temps nécessaire pour y participer doit être pris en compte dans la tâche des enseignants.

Tableau 7 – Composantes de la dimension « Accompagnement »

Composantes
Accompagnement offert aux enseignants par les ressources humaines internes des établissements
Accompagnement offert aux étudiants par les ressources humaines internes des établissements
Libération de tâche suffisante pour permettre aux enseignants d’assimiler la réalité de la FAD
Accompagnement, soutien et aide offerts par des pairs aidants
Ressources d’autoformation (vidéo, tutoriels) internes et externes aux établissements
Recours à des espaces de discussion et d’entraide structurés

7.1.3 – Évaluation

Les enseignants rencontrent de nombreux défis lorsqu’ils adaptent leurs pratiques évaluatives au contexte de la FAD. En effet, pour certains d’entre eux, l’évaluation des étudiants en FAD est une « canne de vers », la source de plusieurs maux de tête et difficultés. Un examen des témoignages des enseignants permet de cerner cinq principaux enjeux. D’abord, la majorité des enseignants partagent des préoccupations relatives à la validité des évaluations et au plagiat. Si certains estiment que les dispositifs numériques et les savoir-faire actuels ne peuvent évaluer les compétences avec autant d’acuité que les dispositifs en présence, d’autres croient au contraire que les outils présentement disponibles donnent cette assurance. Selon eux, pour y arriver, il faut modifier les stratégies d’évaluation. Au lieu de vérifier les connaissances factuelles, l’accent doit être mis sur l’analyse et le raisonnement. De même, il faut recourir à des stratégies d’enseignement qui font un usage avisé des nouvelles fonctionnalités numériques. Plus souples et rapides, ces outils ouvrent la voie à des innovations en matière de suivi et contribueraient à dépeindre un portrait fiable et valide des compétences des apprenants. Les enseignants rapportent par ailleurs trois façons distinctes de prévenir le plagiat : 1) faire un usage accru d’outils techniques de surveillance et de contrôle; 2) reconsidérer le design des évaluations au profit d’approches orientées sur la réflexion et la créativité; et 3) faire appel à l’honnêteté et à l’intégrité des étudiants au moyen d’un contrat moral.

Le deuxième ordre de préoccupations est de nature pratique. L’élaboration et la gestion d’évaluations en ligne font intervenir quatre types de contraintes. Évaluer les compétences de manière fiable et précise, tout en évitant le plagiat et la tricherie, requiert d’abord un investissement considérable de temps et d’énergie. Ensuite, selon certains enseignants, la capacité des dispositifs de FAD à évaluer certaines compétences est limitée. En raison de leurs caractéristiques inhérentes, certaines compétences doivent être évaluées en présence. La

position que prennent certains établissements envers l'enjeu de la protection de la vie privée ajoute à la complexité. La possibilité laissée aux étudiants de passer leurs examens à caméra fermée remet en question la validité des résultats. Enfin, la fiabilité de la bande passante peut varier d'une localité à une autre, et les enseignants doivent prévoir des solutions en cas d'interruption.

La troisième préoccupation est liée au choix de l'approche à prioriser. Les enseignants tendent à privilégier quatre points de vue lorsque vient le temps d'adapter leurs épreuves d'évaluation au contexte de la FAD. Certains choisissent de conserver les examens en présence. Pour eux, la maîtrise des nouvelles technologies, l'emprunt de nouvelles approches pédagogiques et l'élaboration de nouvelles formules d'évaluation en ligne sont hautement anxiogènes. Conserver le *statu quo* leur permet de tirer leur épingle du jeu. Pour d'autres, la préférence pour le *statu quo* revient à une question de fiabilité. Les examens en présence évalueraient les compétences avec davantage d'exactitude et de précision que ceux menés en ligne. Les enseignants qui s'engagent à revoir le format des examens misent, pour certains, sur les évaluations formatives. À l'aide d'une diversité de tâches complexes et d'un suivi attentif, ils repèrent les forces et les faiblesses de l'étudiant et apportent les mesures de soutien nécessaires. L'importance accordée aux évaluations formatives orales est à noter. Plusieurs voient en celles-ci un moyen efficace de limiter les biais d'interprétation liés au filtre technologique. Au fil de la rencontre directe avec l'enseignant, l'étudiant saisirait mieux les attentes de l'enseignant. Il prend conscience de ses propres lacunes et aurait l'occasion de se recadrer. Très appréciée des étudiants, cette approche déjouerait les échecs des formations synchrones entièrement médiatisées à travers les technologies. Les enseignants qui s'engagent à revoir le format des examens privilégient également la voie de l'approche descriptive. Au moyen d'une dissertation, d'une mise en situation ou d'une entrevue, les étudiants doivent étayer leur raisonnement. Considérée comme l'une des meilleures façons de prévenir le plagiat, cette approche oblige l'apprenant à utiliser stratégiquement ses connaissances, sa créativité et ses habiletés explicatives. Une dernière approche s'appuie sur les faits et les événements de la réalité. Combinée à l'approche descriptive, l'approche authentique nécessite de comprendre, de résoudre et d'expliquer. Qu'ils soient fictifs ou réels, théoriques ou pratiques, les cas soumis requièrent une démarche explicative ou interprétative pour laquelle aucune réponse *a priori* n'existe.

La quatrième préoccupation a trait aux relations avec les étudiants. En mode à distance, les indicateurs informels qui permettent d'évaluer l'atteinte des compétences sont beaucoup moins présents, selon les enseignants. Les apprenants en difficulté passent dès lors inaperçus. Lorsqu'ils arrivent stressés à leur examen, il est difficile d'intervenir auprès d'eux. De la même manière, les étudiants qui souhaiteraient poser des questions pour clarifier la formulation des énoncés sont laissés à leur propre interprétation. Ces limites sont par ailleurs compensées de quatre principales manières. Certains enseignants rendent visite en personne aux étudiants des différents campus auxquels ils enseignent en ligne. Réalisées au début et à la mi-session, ces visites permettent de nouer des relations de confiance, ce qui dispose les étudiants à confier leurs difficultés et à poser des questions. Dans le même esprit, d'autres enseignants accordent une importance particulière aux activités « brise-glace ». L'annonce des sujets à l'horaire devient prétexte à poser des questions et à solliciter la participation des étudiants. Dans le flux des conversations se tissent des liens entre les étudiants. Pour certains enseignants, le climat de

confiance recherchée passe par les entretiens individuels. À travers une rencontre sur Zoom, l'enseignant s'intéresse aux intérêts et aux motivations de l'apprenant. Il apprend à le connaître dans son environnement et à créer des liens, qui se révèlent souvent supérieurs à ceux établis en personne. Enfin, pour d'autres enseignants, la relation de proximité se crée à travers les périodes de disponibilité. Encouragés à y participer, les étudiants trouvent en celles-ci l'occasion de poser des questions sur les évaluations. Elles deviennent autant d'occasions d'établir la confiance au fondement de la réussite.

La cinquième préoccupation des enseignants concerne l'arrimage des technologies numériques à leurs stratégies d'évaluation. À juste titre, le chemin parcouru est source de fierté chez plusieurs. C'est avec enthousiasme qu'ils évoquent le recours à six méthodes : 1) des capsules vidéo qui permettent aux étudiants de revoir les contenus abordés durant le cours; 2) une caméra stratégiquement située pour filmer des manipulations de laboratoire et interroger les étudiants; 3) une caméra et un logiciel de *tracking* qui habilite l'étudiant à expliquer les gestes posés lors d'expérimentations de laboratoire; 4) le recours à Moodle pour formuler des banques de questions, partager des documents et faire travailler les étudiants en salle virtuelle; 5) les options de bloc-notes qui donnent la possibilité de créer et de partager des bibliothèques de contenu disponibles à tout moment; et 6) les services de partage d'information pour déposer les questions d'évaluation, inviter les étudiants à répondre en ligne, suivre l'évolution des réponses et proposer des commentaires et des correctifs en direct.

Le Tableau 8 présente les composantes retenues pour la dimension « Évaluation ». Ces composantes soulignent l'importance pour les enseignants de moduler leurs pratiques en adoptant un ensemble de stratégies qui contrôlent les variables propres à l'évaluation en contexte de FAD. Par exemple, en utilisant différentes modalités d'évaluation, qu'il s'agisse d'évaluation en présentiel ou encore d'évaluation formative, descriptive ou authentique, l'enseignant peut s'adapter à un ensemble de contextes. Ces stratégies doivent également intégrer des considérations spécifiques au contrôle du plagiat lorsque les évaluations sont réalisées à distance. Les répondants ont suggéré un ensemble de méthodes pour atteindre cet objectif. Le renforcement des relations interpersonnelles entre enseignants et étudiants est l'une de ces stratégies. Ce renforcement apporte également d'autres bénéfices. L'établissement d'une relation un à un entre l'enseignant et l'étudiant permet d'ancrer l'évaluation de l'étudiant dans sa réalité. Sans cette compréhension, la validité de l'évaluation réalisée par l'enseignant pourrait être amoindrie. Finalement, les résultats suggèrent l'importance pour l'enseignant d'avoir recours à des stratégies de suivi et d'encadrement des étudiants. En contexte de FAD, particulièrement lorsque la formation asynchrone est utilisée, il est important pour l'enseignant de bien suivre et de bien encadrer les étudiants pour assurer que les résultats des évaluations font partie du processus d'apprentissage.

Tableau 8 – Composantes de la dimension « Évaluation »

Composantes
Recours à un processus d'adaptation et de mise au point des pratiques évaluatives propres au contexte de la FAD
Recours à des stratégies d'évaluation des apprentissages des apprenants (évaluation en présentiel, formative, descriptive et authentique)
Recours à des stratégies d'intervention en matière de plagiat (approche éthique et approche technopédagogique)
Renforcement des relations entre enseignants et étudiants en matière d'évaluation à distance (proximité, confiance, familiarité, collaboration, participation, implication, responsabilisation)
Recours à des stratégies en matière de suivi et d'encadrement (rétroaction, correction, entrevue, disponibilité)

7.2 – RECOMMANDATIONS

À la lumière des témoignages des enseignants recueillis au cours des entrevues, un ensemble de constats ont été faits à propos des défis auxquels les enseignants font face lors de la transition de la formation présentielle vers la FAD. L'objectif de la présente section est de présenter des recommandations afin de faciliter cette transition. Il convient de rappeler que la pandémie de COVID-19 a eu un impact important sur la familiarisation des enseignants collégiaux avec la FAD. Elle a notamment eu l'effet de rendre plus aigu le besoin de mettre en place une structure de formation, des ressources et de l'accompagnement afin d'assurer la qualité de la FAD. La pandémie a également contribué à sensibiliser un grand nombre d'acteurs du milieu collégial aux enjeux liés à la FAD, en plus de donner le sentiment à ceux qui l'expérimentaient déjà d'être mieux compris par leurs pairs et leur établissement par rapport à leurs différents besoins de soutien. Les résultats montrent également que la disponibilité des ressources nécessaires pour réussir la transition vers la FAD, tout comme les besoins pédagogiques et technologiques, est à géométrie variable d'un collègue à l'autre.

Les recommandations présentées ci-dessous portent majoritairement sur les dimensions et composantes mentionnées précédemment, bien qu'un ensemble de recommandations à la portée plus générale soit présenté.

7.2.1 – Formation préalable des enseignants

Les résultats ont montré que peu d'établissements ont mis en place une formation technopédagogique préalable pour les enseignants faisant la transition vers la FAD, ce qui contraste avec les témoignages d'enseignants exprimant des besoins en formation. Une telle offre de formation préalable aiderait les enseignants, surtout ceux en début de carrière, à faire

face aux défis que sont la pédagogie et la maîtrise des outils technologiques nécessaires à la mise en place de la formation en FAD. Les enseignants doivent en effet conjuguer les trois éléments du modèle TPACK, lesquels peuvent exiger quelques années de pratique avant d'être maîtrisés. Les établissements devraient donc considérer la mise en place d'une formation de base afin de s'assurer que les enseignants se sentent soutenus et qu'ils comprennent les éléments essentiels à maîtriser pour commencer un cours en FAD, et ce, peu importe l'endroit où se situe le cours sur le continuum présence-distance.

Les recommandations en lien avec la formation préalable des enseignants sont les suivantes :

- Mettre en place, dans les établissements, des initiatives de formation préalable sur les différentes composantes de la FAD³³;
- Au sein des établissements, instaurer des processus de mentorat pour les enseignants qui débutent en FAD³⁴;
- Prévoir du temps à la tâche des enseignants pour l'appropriation des outils et la transformation des activités d'apprentissage à distance;
- Dans la planification des cours, assurer l'accompagnement individualisé des enseignants par un conseiller technopédagogique pour adapter les contenus de cours en contexte de FAD;
- Mettre à la disposition des enseignants et des conseillers pédagogiques des ressources pour l'autoformation technopédagogique³⁵;
- Mettre à la disposition des enseignants des guides de référence sur les outils technologiques utilisés pour l'enseignement (p. ex. : guide de démarrage d'une salle d'enseignement³⁶, guide d'utilisation de Zoom³⁷, etc.);
- Mettre à la disposition des enseignants de la formation spécialisée sur le fonctionnement de leur modalité d'enseignement (téléenseignement, classe virtuelle, classe comodale, etc.) et sur les contraintes des activités pédagogiques liées à leur discipline (aquaculture, soins préhospitaliers d'urgence, comptabilité et gestion, etc.).

La réussite de l'intégration des compétences et des connaissances acquises lors de la formation préalable serait facilitée par l'ajout d'un processus d'accompagnement, qui permettrait d'éviter la surcharge cognitive et de répartir dans le temps l'appropriation des apprentissages.

³³ Pour la pédagogie active et la scénarisation pédagogique, voir : <https://www.cadre21.org/les-formations-du-cadre21/#formationadistance>; pour les critères de qualité d'un cours en FAD, voir : <https://www.fadio.net/ressources/recto-verso/>.

³⁴ Voir, par exemple, le programme de mentorat des professeures et professeurs de l'Université de Sherbrooke : <https://www.usherbrooke.ca/personnel/soutien/mentorat#acc-6486-705>.

³⁵ Voir, par exemple, le Guide de formation et de soutien aux acteurs de la FAD du REFAD : https://www.refad.ca/wp-content/uploads/2019/05/Pour_apprivoiser_la_distance_-_Guide_de_formation_et_de_soutien_aux_acteurs_de_la_FAD.pdf.

³⁶ Voir, par exemple : <https://www.youtube.com/watch?v=9ldqXNVUDQo>.

³⁷ Voir les capsules de formation Zoom pour les animatrices et animateurs du FADIO : <https://www.fadio.net/formations/webinaires-capsulesdeformation/capsules-zoom/>.

7.2.2 – Accompagnement des enseignants

La richesse des expériences des répondants a permis la formulation de solutions concrètes aux enjeux liés à l'accompagnement des enseignants. Les compétences à acquérir pour fonctionner en FAD prennent un certain temps à se développer. Ainsi, les enseignants doivent constamment être accompagnés pour bien assimiler ce contenu, et ce besoin d'accompagnement se fait sentir autant par les enseignants expérimentés que par ceux qui commencent dans le métier. Il est donc important que l'établissement d'enseignement mette en place une structure d'accompagnement stable. Cette stabilité est importante puisque la pratique pédagogique des enseignants se transforme au contact de l'utilisation des outils technologiques et des possibilités que ceux-ci apportent à l'enseignement. Les enseignants ont également besoin d'un temps récurrent de partage et de réflexion pour continuellement ajuster leur enseignement, que ce soit par la découverte de nouvelles fonctionnalités d'un outil ou par la transformation d'une activité pédagogique mieux adaptée au contexte de la FAD.

L'un des éléments qui émerge de la collecte de données est le besoin de mettre en place des structures d'accompagnement structurées et basées sur une reddition de comptes par rapport aux objectifs à atteindre. Ce type de suivi permettrait de différencier ces mesures d'accompagnement des initiatives de soutien plus ponctuelles et déstructurées.

Les recommandations suivantes fournissent des pistes pour la mise en place de processus d'accompagnement :

- Assurer la disponibilité d'un conseiller technopédagogique durant la session pour régler les problèmes quotidiens vécus par les enseignants;
- Dans chaque établissement offrant de la FAD, mettre en place une équipe de soutien FAD constituée d'un technicien informatique et d'un technopédagogue capable d'accompagner les enseignants durant les deux premières semaines de chaque session;
- Assurer la disponibilité de l'équipe de soutien FAD pour l'ensemble des plages horaires des cours (p. ex. : autant le matin que le soir) et pour répondre à des demandes ponctuelles;
- Instaurer une culture d'échange et de partage chez les enseignants en mettant en place certaines des mesures suivantes : 1) mise en place d'une communauté de pratiques structuré en lien avec la FAD³⁸; et 2) mise en place d'un lieu d'échange structuré (équipe Teams, rencontres en visioconférence, etc.) pour le partage de trucs et d'astuces technopédagogiques;
- Programmer et planifier des microformations tout au long de l'année afin de respecter la capacité d'intégration de nouveau contenu des enseignants;
- Assurer la disponibilité de l'expertise des services adaptés pour accompagner les conseillers pédagogiques et les enseignants dans le contexte de la FAD.

³⁸ Voir, par exemple :

https://www.usherbrooke.ca/ssf/fileadmin/sites/ssf/Face_et_pile/face_pile_CdeP_VF.pdf.

7.2.3 – Évaluation

L'évaluation est une étape cruciale dans tout type d'enseignement puisque l'enseignant doit avoir la certitude que la compétence évaluée est la même que la compétence enseignée. Dans certains cas, l'enseignant n'a pas cette certitude. Pour certains, la solution au problème de la validité des évaluations est de fournir la formation en dispositif hybride ou en ligne, mais de conserver les évaluations en présentiel. Toutefois, lorsque les évaluations se font à distance, l'accompagnement technopédagogique doit être soutenu et réfléchi afin de respecter un alignement pédagogique dans les activités d'apprentissage qui mèneront à l'évaluation. Il faut également prévoir toute la logistique nécessaire à la réalisation d'une tâche évaluative en contexte d'hybridation. Il est important, dans cet alignement pédagogique, d'utiliser les mêmes outils technologiques pour les activités d'apprentissage que celles utilisées pour les évaluations afin que la maîtrise d'un outil technologique ne vienne pas biaiser la démonstration de la compétence à évaluer par l'apprenant. Il est également important pour l'enseignant et les étudiants de faire un retour sur les problèmes rencontrés lors des premières évaluations à distance afin d'apporter des améliorations au processus d'évaluation et d'éviter la répétition des mêmes problèmes.

Les recommandations suivantes présentent des pistes d'amélioration pour l'étape de l'évaluation en FAD :

- Mettre en place une communauté de pratiques, à l'échelle de l'établissement d'enseignement ou entre établissements, spécifique à l'évaluation à distance et appuyé par une libération des enseignants participants;
- Formaliser le processus d'accompagnement par un conseiller technopédagogique pour la planification des évaluations, l'adaptation des méthodes d'évaluation et la validation de l'adéquation entre les outils d'évaluation et les compétences ciblées;
- Confier à une ressource de l'établissement le mandat d'assurer la disponibilité de formations ou d'outils aux enseignants pour l'évaluation à distance³⁹;
- Uniformiser les outils numériques d'évaluation utilisés par les enseignants pour diminuer le nombre d'outils avec lesquels les étudiants doivent se familiariser;
- Assurer, lors de la passation des évaluations, la disponibilité d'une ressource relevant de l'établissement et possédant l'expertise technique informatique;
- Élaborer des directives organisationnelles sur la gestion de la vie privée (caméra, prise de l'ordinateur de l'étudiant, restriction de l'adresse IP, etc.) afin d'encadrer les méthodes de surveillance des évaluations à distance;
- Concevoir des outils destinés aux étudiants afin de les appuyer dans la préparation des évaluations en ligne⁴⁰.

7.2.4 – Autres recommandations

Les établissements qui souhaitent offrir des cours ou des programmes en FAD doivent prendre en compte le soutien et l'accompagnement qui doivent être fournis aux enseignants. Pour les

³⁹ <https://www.cadre21.org/groupe-de-cours/taches-evaluatives-en-fad-enseignement-superieur/>.

⁴⁰ Voir, par exemple : https://www.youtube.com/watch?v=GgS0a_oEp6E.

établissements qui possèdent peu d'expertise dans le domaine, il est recommandé de s'allier à des établissements ou à des organismes qui possèdent cette expertise afin de minimiser les écueils et la démobilitation des acteurs impliqués, qu'il s'agisse des enseignants, des conseillers pédagogiques, des techniciens informatiques ou des gestionnaires.

Les recommandations suivantes fournissent quelques pistes aux établissements lançant leurs premières initiatives en FAD :

- Assurer la participation des enseignants, des technopédagogues et des techniciens informatiques à des veilles technologiques sur les outils et les pratiques en FAD pour qu'ils se familiarisent avec les pratiques⁴¹;
- Évaluer les répercussions de tout changement ou de tout ajout d'outil technologique sur les activités d'apprentissage et d'évaluation auprès de l'équipe de FAD et des enseignants;
- Assurer une stabilité dans le choix des outils technologiques afin d'éviter le changement fréquent de plateforme technologique, qui amène une surcharge aux enseignants;
- Mettre en place un comité FAD au sein de l'établissement afin d'assurer une meilleure coordination de tous les aspects entourant la FAD⁴²;
- Assurer une formation préalable de base en FAD aux étudiants (nétiquette, méthodologie pour les études à distance, équipement technologique, etc.);

⁴¹ Voir les ressources suivantes :

- <https://www.refad.ca/>;
- <https://www.fadio.net/evenements/>;
- <https://www.apop.qc.ca/fr/>;
- <https://2022.sommetnumerique.ca/fr/>.

⁴² Voir, par exemple : <https://www.fadio.net/ressources/recto-verso/>.

LIMITES DE L'ÉTUDE



Les limites de l'étude abordées dans cette section portent sur le contexte pandémique dans lequel s'est déroulée la réalisation de la majorité des étapes du projet, la généralisation des résultats, l'application du modèle Hy-Sup au contexte collégial québécois et les limites de l'atelier de présentation des résultats préliminaires.

CONTEXTE PANDÉMIQUE

Bien que le présent projet ait été amorcé en 2019, la majeure partie des étapes ont été effectuées dans le contexte de la pandémie de COVID-19. D'une part, la planification et la réalisation des étapes du projet ont été bouleversées par la fermeture des établissements scolaires du Québec en mars 2020 et de manière intermittente par la suite. Ces bouleversements ont affecté le déroulement du projet de différentes façons. La fermeture des établissements a d'abord eu pour effet de retarder la planification des activités du projet. Des membres de l'équipe de recherche ont dû se retirer temporairement du projet pour répondre au contexte d'urgence vécu par les établissements. L'étape de la collecte de données a notamment été retardée et reportée à la session suivante. À la reprise de l'étape de la collecte, les interviewers ont repris les démarches auprès des répondants potentiels. Les taux de réponse et de participation des enseignants ciblés ont été plus faibles que prévu, et l'équipe a dû revoir son échantillonnage afin de maximiser le nombre de répondants. Malgré tout, il n'a pas été possible d'atteindre l'échantillon ciblé. Les raisons précises pour lesquelles l'échantillon n'a pas été atteint ne sont pas connues hors de tout doute, mais il est probable que le contexte difficile de l'automne 2020 a fait en sorte que les enseignants étaient trop occupés à s'adapter au contexte d'urgence pandémique et qu'ils n'étaient pas disponibles pour participer à l'étude.

D'autre part, en raison du contexte pandémique, la majorité des enseignants collégiaux ont dû migrer vers la FAD, parfois complètement en ligne, parfois en mode hybride. Cela a eu pour effet de modifier complètement le portrait de la FAD dans le réseau collégial, tant par rapport au nombre d'enseignants et de cours déployés en FAD que par rapport à la perception des enseignants vis-à-vis la FAD. Il est donc possible de présumer que ce nouveau contexte a considérablement teinté les réponses des participants.

Finalement, l'outil de collecte a été élaboré dans le contexte pré-pandémique afin de questionner les enseignants sur les dimensions additionnelles du modèle Hy-Sup+. Mesurer l'impact de la pandémie sur la FAD ne faisait donc pas partie des objectifs de recherche du projet. Néanmoins, les entretiens se sont déroulés entre les mois d'octobre 2020 et de janvier 2021, et les enseignants avaient tendance à se référer davantage à leur expérience de FAD en contexte de pandémie puisque cela était leur réalité depuis avril 2020. Les interviewers prenaient tout de même le temps, en début d'entretien, de mentionner aux participants qu'ils devaient autant que possible répondre aux questions en se replaçant dans le contexte de la FAD expérimentée avant la pandémie.

GÉNÉRALISATION DES RÉSULTATS

Les résultats présentés dans ce rapport se divisent en deux catégories : 1) les résultats tirés des questions fermées et quantifiables; et 2) les résultats tirés de questions ouvertes et à développement. Comme mentionné plus haut, la collecte de données a été réalisée durant différentes périodes de confinement et de déconfinement liées à la pandémie de COVID-19. La pandémie a mené à des bouleversements importants dans le secteur de l'éducation, ce qui a nui à la participation des enseignants à la présente étude. L'échantillon souhaité n'a pas pu être atteint, ce qui ne permet pas de généraliser les résultats à la population cible.

De plus, une part importante des résultats de l'étude provient de questions ouvertes et les réponses à ces questions ont été traitées par le biais d'une analyse qualitative. Les résultats de cette analyse qualitative ne peuvent être généralisés à l'ensemble de la population ciblée. Il convient donc de souligner que les composantes des dimensions du modèle Hy-Sup+, lesquelles ont été élaborées à partir de l'analyse de contenu, sont des suggestions tirées d'une méthode non généralisable et que leur validité n'est pas prouvée statistiquement.

VALIDATION DU MODÈLE HY-SUP+

Les réponses des enseignants interviewés dans le cadre du présent projet ont mené à la définition des composantes potentielles aux trois dimensions additionnelles du modèle Hy-Sup+. Il convient de souligner que le modèle Hy-Sup a été créé à partir de collectes de données effectuées dans des universités européennes, alors que la collecte de données soutenant l'élaboration des dimensions et composantes du modèle Hy-Sup+ a été réalisée auprès d'enseignants du réseau collégial québécois. Puisqu'il s'agit de deux populations distinctes, il n'est pas possible de présenter le modèle Hy-Sup+ comme étant entièrement adapté au contexte du Québec. Pour ce faire, il faudrait d'abord valider statistiquement les cinq dimensions originales du modèle Hy-Sup en contexte collégial québécois, puis répéter l'exercice pour les dimensions et composantes additionnelles du modèle Hy-Sup+.

ATELIER DE PRÉSENTATION DES RÉSULTATS PRÉLIMINAIRES

Les résultats de recherche ont été présentés à un groupe de cinq enseignants et conseillers pédagogiques afin d'obtenir leurs impressions sur les composantes des trois dimensions additionnelles du modèle Hy-Sup+. Les participants à cet atelier venaient tous du même établissement, ce qui diminue la diversité des perspectives et la représentativité des réalités de l'ensemble du réseau collégial.

Ces enseignants et conseillers pédagogiques n'ont pas participé aux entretiens réalisés dans le cadre de la présente recherche. Un seul participant avait une expérience en FAD liée au contexte de la pandémie uniquement. Les quatre autres avaient de l'expérience en FAD en contexte pré-pandémique. Quatre des participants étaient membres d'un réseau d'échange de pratiques numériques de leur collègue.

CONCLUSION



Le présent projet s'est intéressé aux défis pédagogiques rencontrés par les enseignants collégiaux québécois dans leur transition de l'enseignement en présence vers l'enseignement à distance. De plus, les membres de l'équipe de recherche se sont intéressés aux travaux du collectif Hy-Sup pour structurer le cadre théorique de la recherche. Si le modèle Hy-Sup fournit un ensemble de dimensions et de composantes à considérer, l'équipe de recherche souhaitait bonifier le modèle en y ajoutant trois dimensions, soit la formation préalable des enseignants, l'accompagnement des enseignants ainsi que l'évaluation des apprentissages et du développement des compétences. L'équipe de recherche a défini des composantes pour chacune de ces dimensions à partir des résultats d'entrevues semi-dirigées auprès d'enseignants en FAD au sein du réseau collégial québécois.

Les résultats de la collecte de données réalisée dans le cadre du présent projet montrent que la considération des trois nouvelles dimensions du modèle Hy-Sup+ peut contribuer à augmenter les chances de réussite des enseignants alors qu'ils font la transition vers la FAD. Même si l'ensemble des enseignants rencontrés se positionnent majoritairement dans le paradigme de l'apprentissage, il a été possible de constater qu'il y a encore place à l'amélioration pour assurer une transition fluide vers la FAD. Il apparaît également que l'engagement des étudiants dans un contexte de FAD peut être amélioré lorsque la pédagogie active et les différentes possibilités offertes par les outils numériques sont utilisées. Un accompagnement soutenu du corps enseignant est nécessaire pour les appuyer dans la maîtrise de ces outils et pour s'assurer qu'ils renforcent les stratégies pédagogiques utilisées en contexte de FAD.

Plusieurs suites peuvent être données au présent projet. La première avenue serait de tester statistiquement la validité en contexte québécois des composantes déterminées pour chacune des nouvelles dimensions du modèle Hy-Sup+ ainsi que les dimensions et composantes du modèle Hy-Sup. Les résultats de cette étude potentielle permettraient de valider auprès d'une même population cible l'ensemble des dimensions et composantes du modèle Hy-Sup+. Il serait également intéressant, au cours d'une autre étude, de se pencher sur les possibles corrélations entre l'expérience des établissements en matière de FAD, les mesures d'accompagnement des enseignants en place et le taux de réussite de la transformation pédagogique vers la FAD des enseignants. Le niveau d'interaction des étudiants dans leurs cours en FAD est un autre sujet qui mérite une étude plus approfondie, notamment en ce qui concerne les interactions enseignants-étudiants, étudiants-étudiants et étudiants-contenu. L'évaluation de ces niveaux d'interaction permettrait de tester l'engagement des étudiants en contexte de FAD et d'analyser la transformation de la posture des enseignants.

BIBLIOGRAPHIE

Allen, I.E. et Seaman, J. (2013). *Changing Course: Ten Years of Tracking Online Education in the United States*. Babson Survey Research Group and Quahog Research Group, LLC. Repéré à: <https://www.onlinelearningsurvey.com/reports/changingcourse.pdf>

Arpin, L., et Capra, L. (2007). *Accompagner dans son parcours professionnel*. Montréal: Chenelière éducation.

Ashford-Rowe, K., Herrington, J. et Brown, C. (2014). Establishing the critical elements that determine authentic assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(2), 205-222. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.819566>

Babbie, Earl. (2010). *The Practice of Social Research* (12th Edition). Belmont, Calif.: Wadsworth Cengage.

Barr, R. B., Tagg, J. (1995). *From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education*. Change: The Magazine of Higher Learning. 27(6). 12-26.

Bélair, K. (2016, 25 avril). La rétroaction audio : un suivi personnalisé. Profweb. Repéré à: <https://www.profweb.ca/publications/recits/la-retroaction-audio-un-suivi-personnalise>

Bélanger, D.-C., et Tremblay, K. (2012). *Portrait des croyances et des pratiques en évaluation des apprentissages au collégial. Une mosaïque de pratique d'évaluation des apprentissages*. Montréal, Québec : Collège de Maisonneuve. Repéré à: <https://cdc.qc.ca/performa/788243-belanger-tremblay-croyances-pratiques-evaluation-PERFORMA-2012.pdf>

Bélec, C. et Richard, É. (2019). *La rétroaction multitype*. [Rapport de recherche dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA)]. Québec: Cégep Gérald Godin et Campus Notre-Dame-De-Foy. Repéré à: <https://tinyurl.com/6mtj24sy>

Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher education*, 32(3), 347-364.

Bisaillon, J., Potvin-Rosselet, E., & Leduc, D. (2022). Pratiques d'évaluation numérique chez le personnel enseignant : Vers le développement d'un instrument de mesure. [Évaluation des apprentissages et numérique: où en est-on?] *Revue internationale sur le numérique en éducation et communication*. (9) 70-82. <https://doi.org/10.52358/mm.vi9.243>

Bizier, N. (2010). Former et accompagner le personnel enseignant du collégial à partir de leur passion: la discipline enseignée. [Article de vulgarisation tiré d'un rapport de recherche dans le cadre du Programme d'aide à la recherche et à l'apprentissage (PAREA)], Sherbrooke: Cégep de Sherbrooke. Repéré à: <http://www.cdc.qc.ca/parea/787576-bizier-accompagner-enseignants-discipline-sherbrooke-article-PAREA-2010.pdf>

Borruat S., Burton R., Charlier B., Ciussi M., Deschryver N., Docq F., Douzet C., Henri F., Lameul G., Lebrun M., Letor C., Mancuso G., Morin C., Peltier C., Peraya D., Ronchi A., Rossier Morel

A., et Villiot-Leclercq E. (2012). Dispositifs hybrides, nouvelle perspective pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur. Programme Éducation et formation tout au long de la vie. S03228-LLP-I-2009-1-FR-ERASMUS-EMHE.

Boutinet, J.-P., (2007). Chapitre I. Vulnérabilité adulte et accompagnement de projet : un espace paradoxal à aménager, dans: Jean-Pierre Boutinet éd., *Penser l'accompagnement adulte*. (p.27-49). Paris: Presses Universitaires de France. DOI : 0.3917/puf.claud.2007.01.0027. URL: <https://www.cairn.info/--9782130562115-page-27.htm>

Brown, G. (2019). Is Assessment for Learning Really Assessment? *Frontiers in Education*, 4(64). <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00064>

Burton, R., Blais, J. G. et Gilles, J.-L. (2013). Technologies et évaluation dans l'enseignement supérieur. Dans M. Romainville, R. Goasdoué, & M. Vantourout, (dir.). Évaluation et enseignement supérieur (p. 85- 105). Bruxelles, Belgique: De Boeck.

Burton, R., Borruat, S., Charlier, B., Coltice, N., Deschryver, N., Docq, F. & Villiot-Leclercq, E. (2011). Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur. *Distances et savoirs*, 9, 69-96. Repéré à: <https://www.cairn.info/revue--2011-1-page-69.htm>.

Cabot, I. et Lévesque, M.-C. (2014). Stimuler l'intérêt des collégiens par l'intégration des TIC en classe. *Pédagogie collégiale*. 28(1). 18-23.

Charlier, B., Lameul, G., Peltier, C., Borruat, S., Mancuso, G. & Burton, R. (Mai, 2012). *Dispositifs hybrides : quels impacts sur le développement professionnel des enseignants ?* Actes du 27e congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire. Trois-Rivières, Québec.

Charlier, B., Deschryver, N. et Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance : Une définition des dispositifs hybrides, *Distances et savoirs*, 4(4). 469-496.

Charlier B., Bonamy J., Saunders M., (2003). Apprivoiser l'innovation, B. Charlier et D. Peraya (dir.), *Technologies et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants pour l'enseignement supérieur*, (43-68). Bruxelles: De Boeck.

Côté, S. (2013). *La formation des intervenants en formation à distance peut-elle jouer un rôle dans la persévérance des apprenants?* [Tables d'échanges techno-pédagogiques en formation à distance]. Repéré à: <https://www.refad.ca/wp-content/uploads/2013/02/La-formation-des-intervenants-en-FAD.pdf>

Coen, P.-F. (2012). Formation aux TICE des formateurs d'enseignants : un tissage entre formation et autoformation. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 9(1-2), 136–147. <https://doi.org/10.7202/1012907ar>

Coen, P.-F. (2007). Chapitre 7. Intégrer les TIC dans son enseignement ou changer son enseignement pour intégrer les TIC : une question de formation ou de transformation ? Dans B. Charlier et al., *Transformation des regards sur la recherche en technologie de l'éducation*. (p.123-136). Belgique: De Boeck Supérieur.

(CSE). Conseil supérieur de l'éducation (2021). *Revenir à la normale? Surmonter les vulnérabilités du système éducatif face à la pandémie de COVID-19, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2020-2021*. Novembre. Québec. Repéré à: <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2021/11/50-0803-RF-covid-vulnerabilites-systeme-educatif.pdf>

(CSE). Conseil supérieur de l'Éducation. (2020). *Éduquer au numérique. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2018-2020*. Novembre. Québec. Repéré à: <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/11/50-0534-RF-eduquer-au-numerique.pdf>

(CSE). Conseil supérieur de l'Éducation. (2015). *La formation à distance dans les universités québécoises: un potentiel à optimiser*. Septembre. Québec. Repéré à: <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2015/06/50-0486-AV-formation-distance-universites.pdf>

(CSE). Conseil supérieur de l'éducation, Gouvernement du Québec. (2008). *Au collégial-l'engagement de l'étudiant dans son projet de formation : une responsabilité partagée avec les acteurs de son collège*. Mars. Sainte-Foy, Québec. Repéré à: <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/12/50-0457-AV-collegial-engagement-etudiant.pdf>

(CSE). Conseil supérieur de l'Éducation. (2000a). *Éducation et nouvelles technologies : pour une intégration réussie dans l'enseignement et l'apprentissage, Rapport annuel 1999-2000 sur l'état et les besoins de l'éducation*. Septembre. Québec. Repéré à: <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/01/50-0172-RF-education-nouvelles-technologies-REBE-1999-2000.pdf>

(CSE). Conseil supérieur de l'Éducation. (2000b). *La formation du personnel enseignant du collégial: un projet collectif enraciné dans le milieu*. Avis au ministre de l'Éducation. Mars. Québec. Repéré à: <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/07/50-0432-AV-formation-enseignant-collegial.pdf>

(CSE). Conseil supérieur de l'Éducation. (1994). *Les nouvelles technologies de l'information et de la communication: des engagements pressants. Rapport annuel 1993-1994 sur l'état et les besoins de l'éducation*. Août. Québec. Repéré à: <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/1994/12/50-0160-RF-nouvelles-technologies-de-linformation-et-de-communication-rebe-93-94.pdf>

Cros, F. et Broussal, D. (2020). *Changement et innovation en éducation : deux notions en résonance. Éducation et socialisation*. 55, DOI : [10.4000/edso.8911](https://doi.org/10.4000/edso.8911)

De Grâce, N. (2016). *iSCORE : un portfolio numérique en musique pour le bénéfice des étudiants*. Profweb. Repéré à: <https://tinyurl.com/4pyshtu2>

Demers, G. (2014a). *Rapport d'étape du chantier sur l'offre de formation collégiale*, Québec, Gouvernement du Québec. Repéré à: https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/fr/2014-01_rRapportEtapeGuyDemers_chantier_odfc.pdf

Demers, G. (2014b). *Rapport final du chantier sur l'offre de formation collégiale*. Gouvernement du Québec, ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science. Repéré à: <https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/DEMERS-Report-juin-2014.pdf>

Deschryver, N. et Lameul, G. (2016). Vers une opérationnalisation de la notion de posture professionnelle en pédagogie universitaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*. 2(3). Repéré à: <http://journals.openedition.org/ripes/1151>

Deschryver, N. et Lebrun, M. (2014). Dispositifs hybrides et apprentissage: Effets perçus par des étudiants et des enseignants du supérieur. *Éducation et formation*, e-301, 77-97.

Deschryver N. et Charlier B. (éd.) (2012). *Dispositifs hybrides: Nouvelles perspectives pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur. Rapport final*. Repéré à: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:23102>

Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante : Analyse typologique*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Desrosiers, C. (2013). Recensement de projets : enseignement hybride (en présence et à distance). Réseau des répondants TIC (REPTIC).

De Stercke, J., De Lièvre, B., Temperman, G., Cambier, J.B., Renson, J.M., Beckers, J., Leemans, M. et Marechal, C. (2010). *Dynamiser l'insertion professionnelle des enseignants débutants du secondaire*. Rapport final de recherche. Ministère de l'Enseignement obligatoire de la Communauté française de Belgique. Repéré à: http://www.enseignement.be/index.php?page=26044&id_fiche=5451&dumy=26336

Detroz, P., Tessaro, W. et Younès, N. (2020). Évaluer en temps de pandémie. *e-JIREF*, (1),1-3. Repéré à: <http://journal.admee.org/index.php/ejiref/article/view/212>

Dillman, Don A., Jolene D. Smyth et Leah Melani Christian. (2014). *Internet, Phone, Mail, and Mixed-Mode Surveys. The Tailored Design Method*. 4e Édition. Wiley.

Docq, F., Lebrun, M. et Smidts, D. (2010). Analyse des effets de l'enseignement hybride à l'université: détermination de critères et d'indicateurs de valeurs ajoutées. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*. 7(3). 48-59. Repéré à: <https://www.erudit.org/fr/revues/ritpu/2010-v7-n3-ritpu1522834/1003563ar/>

Facchin, S. (2015). *Rétroaction en formation à distance : impact, contenu et technologie*. Ateliers de perfectionnement du REFAD. Montréal, QC : Cégep à distance. Repéré à: https://cegepadistance.ca/wp-content/uploads/2015/11/Atelier-REFAD_Retroaction-en-FAD_2015-11-25.pdf

FADIO. (2019). *Définir et différencier les modes de formation à distance*. Formation à distance interordre.

Gervais, C. (1999). Analyse du discours d'enseignants sur des pratiques d'accompagnement en insertion professionnelle : une pratique d'accompagnement à l'image de la pratique d'enseignement. Dans J.C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle: Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* (p. 113–137). De Boeck & Larcier.

Gouvernement du Québec. (2015). *La formation à distance dans les universités québécoises : un potentiel à optimiser*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation. Repéré à : <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0486.pdf>

Gremion, C. et Leroux, J. L. (2019). L'évaluation à l'épreuve de la distance et du numérique. *Questions vives*, 31. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.3738>

Guérin-Lajoie, S., Hébert, M.-H., Papi, C. (2021). L'efficacité des pratiques évaluatives. Dans F. Lafleur, J.-M. Nolla, G. Samson (dir), *Évaluation des apprentissages en formation à distance* (p.115-148). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. Repéré à : <http://www.columbia.edu/~mvp19/ETF/Feedback.pdf>.

Hébert, M.-H. et Fontaine, S. (2022). Et si les cas de plagiat et de tricherie étaient liés à la nature des activités d'évaluation ? [Évaluation des apprentissages et numérique: où en est-on ?]. *Revue internationale sur le numérique en éducation et communication*, 9, 147-150.

Heilporn, G. et Denis, C. (2020). Dispositifs d'évaluation en ligne : des recommandations de la littérature scientifique à des décisions précipitées en pratique. [Hors-Série]. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 1, 65-172. Repéré à : <https://journal.admee.org/index.php/ejiref/article/view/229>

Ho, A., L. Lu et K. Thurmaier (2006). Testing the reluctant professor's hypothesis: Evaluating a blended-learning approach to distance education, *Journal of Public Affairs Education*, 12(1), 81-102.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE Review*, 27 mars, réf. de septembre 2020

Houde, R. (2011). *Des mentors pour la relève*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Jézégou, A. (2008). Apprentissage autodirigé et formation à distance. *Distances et savoirs*, 63(3), 343-364.

Kearney, S. (2013). Improving engagement: The use of "authentic self-and peer assessment for learning" to enhance the student learning experience. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(7), 875-891. <https://doi.org/10.1080/02602938.2012.751963>

Kozanitis, A. (2021). Évaluation des apprentissages en formation à distance : les situations authentiques à la rescousse. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire. International Journal of Technologies in Higher Education*, 18(1), 276–290. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2021-v18n1-24>

LaBillois, D. et St-Germain, M. (2014). *Accompagnement des enseignants du collégial dans un contexte d'innovation pédagogique*. [Rapport dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA)]. Carleton-sur-Mer: Cégep de la Gaspésie et Gatineau: Cégep de l'Outaouais. Repéré à : <https://cdc.qc.ca/parea/788732-labillois-st-germain-accompagnement-enseignants-collegial-innovation-pedagogique-gaspesie-outaouais-PAREA-2014.pdf>.

Lafortune, L. (2008). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement. Pour un leadership novateur*. Québec: Les Presses de l'Université du Québec.

Lafortune, L., et Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste, pour s'approprier une réforme*. Québec: Les Presses de l'Université du Québec.

Lapierre, L. (2009). Les fondements de la didactique à l'enseignement collégial au Québec Dans N. Bizier, (dir.), *L'impératif didactique : au coeur de l'enseignement collégial*, p.13-30). Montréal: Chenelière Éducation.

Lameul, G., Peltier, C., Charlier, B. (2014). Dispositifs hybrides de formation et développement professionnel: Effets perçus par des enseignants du supérieur. *Éducation et Formation*, 3-301, 99-113.

Lameul, G. (2008). Les effets de l'usage des technologies d'information et de communication en formation d'enseignants sur la construction des postures professionnelles. *Savoirs*, (17), 71-94.

Larose, F. (1997). Les technologies de l'information et des réseaux en éducation : solution didactique ou enjeu social. *Cahiers de la recherche en éducation*, 4(3), 331–338.

Le Bortef, G. (2011). Qu'est-ce qu'un professionnel compétent ? Comment développer son professionnalisme ? *Pédagogie collégiale*, 24(2), p.27-32.

Lebrun, M. (2015). L'hybridation dans l'enseignement supérieur : vers une nouvelle culture de l'évaluation ? *Evaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 1(1), 65-78.

Lebrun, M., Peltier, C., Peraya, D., Burton, R. et Manusco, G. (2014). Un nouveau regard sur la typologie des dispositifs hybrides de formation: Propositions méthodologiques pour identifier et comparer ces dispositifs. *Éducation et Formation*, no. e-301, 55-74.

Leroux, J.L. et Nolla, J.-M. (2022). L'intégration des technologies numériques à l'évaluation des apprentissages à distance en enseignement supérieur: quelles transformations des pratiques évaluatives ? [Évaluation des apprentissages et numérique: où en est-on ?] *Revue internationale sur le numérique en éducation et communication*, 9, 28-52.

Leroux, J.L. (2018). L'évaluation des apprentissages à distance dans un programme en approche par compétences. Profweb. Repéré à : <https://www.profweb.ca/publications/articles/l-evaluation-des-apprentissages-a-distance-dans-un-programme-en-approche-par-competences>

Leroux, J. L. (dir.). (2015). *Évaluer les apprentissages au collégial et à l'université : un guide pratique*. Montréal: Chenelière Éducation.

Leroux, J. L., Hébert, A. et Paquin, J. (2015). Concevoir des tâches pour évaluer les compétences, Dans J.L. Leroux (dir.) *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (p. 161-199). Montréal : Éditions Chenelière/AQPC.

Leroux, J. L. (2014). Évaluer pour faire apprendre. Dans L. Ménard et L. St-Pierre (dir.) *Enseigner pour faire apprendre au collégial et à l'université* (p. 330-353). Montréal: Éditions Chenelière/AQPC.

Leroux, J. L. (2012). Comment des enseignantes et des enseignants évaluent-ils les compétences ? Dans L. St-Pierre (dir.) *La formation continue et l'accompagnement du personnel enseignant du collégial: Quelques leçons tirées de l'innovation et de la recherche* (p.51-73). Montréal : Éditions Chenelière/AQPC.

Leroux, J. L. (2010a). Analyse des pratiques évaluatives d'enseignantes et d'enseignants dans une approche par compétences au collégial (Thèse de doctorat). Université de Sherbrooke. Accessible par ProQuest Dissertations & Theses. (NR62810).

Leroux, J. L. (2010b). *L'évaluation des compétences au collégial : un regard sur des pratiques évaluatives*. [Rapport dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA)]. Saint-Hyacinthe: Cégep de Saint-Hyacinthe. Repéré à : <https://cdc.qc.ca/parea/787400-leroux-evaluation-competences-st-hyacinthe-PAREA-2010.pdf>

L'Hostie, M., et Boucher, L.-P. (2004). *L'accompagnement en éducation: un soutien au renouvellement des pratiques*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

Lussier, S. (2012). *L'accompagnement du personnel enseignant au regard de l'enseignement et l'évaluation des attitudes au collégial*. (Thèse de doctorat). Université de Sherbrooke. Repéré à <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/7678?show=full>

Martel, L. (2012). Accompagner la mise en discours d'acquis expérientiels. Dans L. St-Pierre (dir.), *La formation continue et l'accompagnement du personnel enseignant du collégial: Quelques leçons tirées de l'innovation et de la recherche* (p.159-181). Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.

Martineau, S., Vallerand, A.C., Portelance, L. et Presseau, A. (2011). Les dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle. Dans F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (dir.), *Profession enseignante: Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p. 61–88). Anjou:CEC.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (2022). Typologie de la formation à distance (FAD). Campus numérique. Québec: Gouvernement du Québec. Repéré à : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/PAN_Feuillet_typologie_FAD.pdf

Mishra , P., Koehler, M.J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108 (6), 1017-1054.

Nizet, I., Leroux, J. L., Deaudelin, C., Béland, S. et Goulet, J. (2016). Bilan des pratiques évaluatives des apprentissages à distance en contexte de formation universitaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(2). <https://doi.org/10.4000/ripes.1073>

Papi, C., Gérin-Lajoie, S. et Hébert, M.-H. (2020). Se rapprocher de l'évaluation à distance : Dix pistes de réponse. [Hors-Série]. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 1, 201-206. Repéré à : <https://journal.admee.org/index.php/ejiref/article/view/233>

Peraya D. (2010). Des médias éducatifs aux environnements numériques de travail : Médiatisation et médiation. Dans V. Liquette (dir.), *Médiation(s) et communication* (p.33-48). Paris: Hermès.

Pike, G.R. (2007). Adjusting for Nonresponse in Surveys. Dans J.C. Smart (dir.). *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (Vol. XXII, p.411–449). Springer.

Pineault, M.-C. (2010). Une vision de la fonction de conseiller pédagogique au collégial : Une situation professionnelle unique. *Formation et profession*, 17(1), 20-24. Repéré à : <https://crifpe.ca/publications/download/8428/document>

Pratte, M. (Mai, 2003). *La consultation pédagogique : une avenue privilégiée de développement professionnel pour le personnel enseignant*. Communication présentée au Colloque International en Éducation du CRIFPE, Montréal.

Pratte, M. (2001). La consultation pédagogique : une avenue de développement professionnel pour le personnel enseignant [Rapport de recherche dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage]. Québec: Collège François-Xavier-Garneau.

Prégent, R., Bernard, H. et Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme*. Montréal : Presses internationales Polytechnique.

Rabardel P. et Samurçay R. (March, 2001). *From Artifact to Instrument-Mediated Learning*, Conference presented at Symposium on New challenges to research on Learning, Center for Activity Theory and Developmental Work Research, University of Helsinki.

Raybaud, A. (2020, 16 juin). Baisse de motivation des étudiants, interactions “au point mort” avec les enseignants : le ras-le-bol des cours en ligne. *Le Monde*. Repéré à : https://www.lemonde.fr/campus/article/2020/06/16/cours-sans-visages-silence-d-outre-tombe-dans-l-enseignement-superieur-le-ras-le-bol-des-cours-en-ligne_6042969_4401467.html

Rosselet, É.P., Bisailon, J., Leduc, D. (2022). L'alignement pédago-quoi, vous dites ? Un exemple de e-évaluation dynamique formative à l'enseignement postsecondaire. [Évaluation des apprentissages et numérique: où en est-on ?]. *Revue internationale sur le numérique en éducation et communication*, 7, 53-69.

Roy, V. (2011). *Représentations sociales d'enseignantes et d'enseignants du collégial au regard de la médiation pédagogique et du processus de médiatisation lors du recours aux TIC en formation mixte et distante* (Thèse de doctorat). Université de Sherbrooke.

Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans G. Benoit. (dir.) *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. (5e édition, p.337-360). Montréal: Presses de l'Université du Québec.

Scallon, G. (2015). *Des savoirs aux compétences: Exploration en évaluation des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck Supérieure.

St-Germain, M. (2008). *L'appropriation du paradigme de l'apprentissage chez des enseignants de Cégep par l'accompagnement d'une conseillère pédagogique*. [Rapport de recherche dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA)].

Gatineau: Cégep de l'Outaouais. Repéré à:
http://www.cdc.qc.ca/parea/787036_st_germain_paradigme_apprentissage_cegep_outaouais_PAREA_2008.pdf

Sirakaya-Turk, E., Muzaffer, U., William, H., Vaske, J. (dir.). (2017). *Research Methods for Leisure, Recreation and Tourism*. 2e édition. EU: CABI.

Swaffield, S. (2011). Getting to the heart of authentic Assessment for Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(4), 433-449.
<https://doi.org/10.1080/0969594X.2011.582838>

Sweeney, T., West, D., Groessler, A., Haynie, A., Higgs, B. M., Macaulay, J., Yeo, M. (2017). Where's the transformation? Unlocking the potential of technology-enhanced assessment. *Teaching and Learning Inquiry*, 5(1), 1-16. <https://doi.org/10.20343/teachlearningqu.5.1.5>

Syndicat des chargées et chargés de cours de l'Université du Québec en Outaouais. (2020, 3 mai). L'enseignement en mode non présentiel n'est pas de la FAD. Info SCCC-UQO. Repéré à:
<https://www.sccc-uqo.ca/2020/05/03/lenseignement-en-mode-non-presentiel-nest-pas-de-la-fad/>

Talbot, N. et Gremion, C. (2022). Évaluer des compétences: une articulation cubique. [Évaluation des apprentissages et numérique: où en est-on ?] *Revue internationale du numérique en éducation et communication*, 9, 58-165.

Tardif, J. (2001). Qu'est-ce qu'un paradigme? *Virage Express*. 3(6), p.4.

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière Éducation.

Tolman, S. (2017). Academic dishonesty in online courses: considerations for graduate preparatory programs in higher education. *College Student Journal*, 51(4), 579-584. Repéré à:
<https://tinyurl.com/mvuuum7f>

Verchier, Y. et Lison, C. (2022). La crise sanitaire: une occasion de penser des pratiques d'évaluation dans le cadre d'un enseignement à distance. [Évaluation des apprentissages et numérique: où en est-on ?]. *Revue internationale sur le numérique en éducation et communication*, 9, 82-89.

Vivegnis, I. (2020). Quelles compétences pour accompagner des enseignants débutants? Étude multicas. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 55(2), 1-21.
<https://doi.org/10.7202/1077970ar>

ANNEXE 1 – QUESTIONNAIRE RECENSEMENT DES ENSEIGNANTS

DE

Recension des programmes et enseignants en FAD au régulier

Informations générales

1. Région administrative

2. Cégep

3. Campus

4. Conseiller(ère) à l'information scolaire

5. Numéro de Conseiller(ère) à l'information scolaire

6. Courriel de conseiller(ère) à l'information scolaire

7. Est-ce que votre collègue a déjà offert ou offre actuellement des cours ou des programmes à distance?

Programme

Cours

Non

Recension des programmes et enseignants en FAD au régulier

Précisions sur la formation (1)

8. Précisez le titre, le numéro et la modalité de la formation

Titre	<input type="text"/>
Numéro	<input type="text"/>
Modalité	<input type="text"/>

9. Prénom, nom, numéro de téléphone et courriel des enseignants

Recension des programmes et enseignants en FAD au régulier

Autres formations (1)

10. Le collège offre-t-il d'autres formations à distance

- Oui
- Non

Recension des programmes et enseignants en FAD au régulier

Précisions sur la formation au régulier (2)

11. Précisez le titre, le numéro et la modalité de la formation

Titre	<input type="text"/>
Numéro	<input type="text"/>
Modalité	<input type="text"/>

12. Prénom, nom, numéro de téléphone et courriel des enseignants

Recension des programmes et enseignants en FAD au régulier

Autres formations (2)

13. Le collège offre-t-il d'autres formations à distance

- Oui
 Non

Recension des programmes et enseignants en FAD au régulier

Précisions sur la formation au régulier (3)

14. Précisez le titre, le numéro et la modalité de la formation

Titre

Numéro

Modalité

15. Prénom, nom, numéro de téléphone et courriel des enseignants

16. Le collège offre-t-il d'autres formations à distance

- Oui
 Non

Recension des programmes et enseignants en FAD au régulier

Précisions sur la formation au régulier (4)

17. Précisez le titre, le numéro et la modalité de la formation

Titre

Numéro

Modalité

18. Prénom, nom, numéro de téléphone et courriel des enseignants

19. Le collège offre-t-il d'autres formations à distance

- Oui
- Non

Recension des programmes et enseignants en FAD au régulier

Précisions sur la formation au régulier (5)

20. Précisez le titre, le numéro et la modalité de la formation

Titre

Numéro

Modalité

21. Prénom, nom, numéro de téléphone et courriel des enseignants

22. Le collège offre-t-il d'autres formations à distance

- Oui
- Non

Recension des programmes et enseignants en FAD au régulier

Précisions sur la formation au régulier (6)

23. Précisez le titre, le numéro et la modalité de la formation

Titre

Numéro

Modalité

24. Prénom, nom, numéro de téléphone et courriel des enseignants

25. Le collège offre-t-il d'autres formations à distance

- Oui
- Non

Recension des programmes et enseignants en FAD au régulier

Précisions sur la formation au régulier (7)

26. Précisez le titre, le numéro et la modalité de la formation

Titre

Numéro

Modalité

27. Prénom, nom, numéro de téléphone et courriel des enseignants

28. Le collège offre-t-il d'autres formations à distance

- Oui
- Non

Recension des programmes et enseignants en FAD au régulier

Précisions sur la formation au régulier (8)

29. Précisez le titre, le numéro et la modalité de la formation

Titre

Numéro

Modalité

30. Prénom, nom, numéro de téléphone et courriel des enseignants

31. Le collège offre-t-il d'autres formations à distance

- Oui
- Non

Recension des programmes et enseignants en FAD au régulier

Précisions sur la formation au régulier (9)

32. Précisez le titre, le numéro et la modalité de la formation

Titre

Numéro

Modalité

33. Prénom, nom, numéro de téléphone et courriel des enseignants

34. Le collège offre-t-il d'autres formations à distance

- Oui
- Non

Recension des programmes et enseignants en FAD au régulier

Précisions sur la formation au régulier (10)

35. Précisez le titre, le numéro et la modalité de la formation

Titre

Numéro

Modalité

36. Prénom, nom, numéro de téléphone et courriel des enseignants

--

(

(

ANNEXE 2 – PROCÉDURE POUR LA GESTION DES FICHIERS AUDIO DES ENTREVUES

Protocole pour la gestion des fichiers de transcription audio des entrevues

Paramètres du compte Zoom du responsable de l'entrevue

Afin de s'assurer que le participant soit bien au courant que la deuxième partie de l'entrevue sur Zoom est enregistrée et avoir son consentement. Il y a deux paramètres à appliquer dans le compte Zoom en ligne du responsable de l'entrevue.

Paramètres/Enregistrement

- Faire entendre le signal audio du début de l'enregistrement pour que le participant soit avisé.
- Faire afficher une fenêtre de décharge de responsabilité pour que le participant consente à l'enregistrement.

Décharge de responsabilité en matière d'enregistrement

Afficher une décharge de responsabilité personnalisable aux participants avant le début d'un enregistrement 

Demander le consentement des participants lorsqu'un enregistrement commence

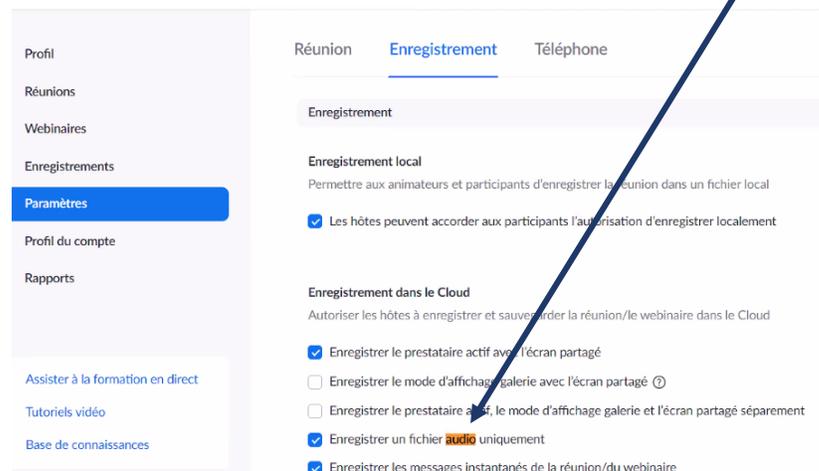
Demander à l'hôte de confirmer avant de commencer un enregistrement

Les notifications audio apparaissent lorsque vous démarrez ou arrêtez l'enregistrement de la réunion

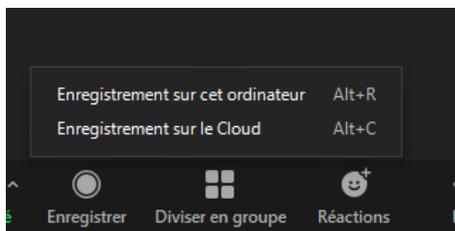
Envoyer une notification sonore aux participants qui se connecte au son de la réunion. Ces notifications sonores sont émises à chaque fois que l'enregistrement démarre ou redémarre, pour informer les participants que la réunion est enregistrée. Si les participants utilisent l'audio via un téléphone, les utilisateurs entendront une notification sonore par réunion. 

- Afin d'obtenir un fichier audio m4a de la rencontre, on doit sélectionner dans les paramètres des enregistrements « **Enregistrer un fichier audio uniquement** »





- Le responsable de l'entrevue doit démarrer l'enregistrement de la rencontre et choisir « **Enregistrement sur cet ordinateur** » afin de garantir la confidentialité du participant. Les fichiers vidéo et audio s'enregistreront à la fermeture de la salle Zoom dans le dossier « Documents/Zoom »



- Le fichier vidéo mp4 devra être détruit du poste du responsable des entrevues.
- **Le fichier audio m4a** doit d'être ajouté par le responsable de l'entrevue dans le dossier OneDrive partagé « Gestion des transcriptions Entrevue » dans le dossier « **Dépôt des fichiers audio des entrevues** ». Chaque fichier audio est renommé au numéro du candidat afin de préserver son anonymat. Ce dossier est partagé à partir du OneDrive de René Bélanger du Cégep de Matane. Pour accéder à ce dossier, un mot de passe est envoyé par courriel séparément du lien vers le dossier afin d'éviter une interception des courriels par des personnes malveillantes et qui



pourrait en une seule étape, avoir l'emplacement et le mot de passe pour y accéder.

Mes fichiers > !PAREA > Gestion des transcriptions Entrevue

 Nom ▾	Modifié ▾
 Dépôt des fichiers audio des entrevues	16 octobre
 Remise des transcriptions des entrevues	16 octobre

- La responsable de la transcription peut alors avec le lien et le mot de passe reçu en 2 courriels distincts, récupérer le fichier audio sur son poste et procéder à la transcription. Une fois la transcription complétée, elle peut déposer le fichier texte dans le dossier « **Remise des transcriptions des entrevues** » et aviser le responsable de la recherche que la transcription est complétée.

Les fichiers audios sont détruits une fois que les transcriptions audios ont été reçues et validées.



ANNEXE 3 – OUTIL DE COLLECTE



Grille d'entrevue Pour le participant.

Section pré-questionnaire : Expérience de la personne

1. **Quel niveau de formation avez-vous complété?**
 - a. Collégiale
 - b. Universitaire premier cycle
 - c. Universitaire deuxième cycle
 - d. Universitaire troisième cycle
 - e. Autres _____

2. **Possédez-vous une formation en pédagogie ?**
 - a. Oui, de quel niveau ?
 - b. Non

3. **Depuis combien de temps enseignez-vous au collégial ?**
 - Moins de 5 ans
 - 5 à 10 ans
 - 11 à 20 ans
 - 21 à 30 ans
 - 31 ans et plus

4. **Combien d'année(s) d'expérience avez-vous en formation à distance ?**
 - a. Moins de 5 ans
 - b. 5 à 10 ans
 - c. 11 à 20 ans



Profil du cours

- 5. Décrivez-nous des caractéristiques du mode d'enseignement à distance que vous utilisez.**

- 6. Le ou les cours que vous avez offerts se retrouvent principalement :**
 - a. À la formation générale
 - b. Dans un programme préuniversitaire
 - c. Dans un programme Technique

- 7. Dans votre ou vos cours, en moyenne, combien d'étudiants sont inscrits (en présence et à distance) ?**
 - a. 1 à 5 étudiants
 - b. 6 à 10 étudiants
 - c. 11 à 15 étudiants
 - d. 16 étudiants à 20
 - e. 21 et plus

- 8. Quelle plateforme utilisez-vous pour votre enseignement?**
 - a. Zoom
 - b. Via
 - c. Adobe Connect
 - d. Polycom
 - e. Vydio
 - f. Skype
 - g. Teams
 - h. Autres



9. Quel environnement numérique d'apprentissage utilisez-vous pour votre enseignement ?

- a. Léa Omnivox
- b. Moodle
- c. Black board
- d. Lara (SVI eSolutions)
- e. Autre, précisez

10. Pour les heures de formation théoriques et pratiques de votre cours, quelle proportion se déroule en asynchrone ?

- a. 0%
- b. 1 % à 25 % du cours
- c. 26 % à 50 % du cours
- d. 51 % à 75 % du cours
- e. 76 % et plus du cours

11. Combien de séance(s) d'enseignement ou d'activité(s) en présence a ou ont lieu avec tout le groupe durant la session ?

- a. Aucune
- b. Une seule
- c. Deux à trois
- d. Quatre à sept rencontres par session
- e. À intervalle régulier, chaque semaine
- f. Une fois au démarrage et une fois en fin de cours
- g. Autre

12. Combien de fois allez-vous visiter les étudiants à distance durant la session ?

- a. Aucune
- b. Une seule
- c. Deux à trois
- d. Quatre à sept rencontres par session
- e. À intervalle régulier, chaque semaine
- f. Une fois au démarrage et une fois en fin de cours
- g. Autre _____



Section Hy-sup

- 13. Vous proposez des activités lors des phases d'enseignement à DISTANCE (en dehors de la salle de cours).**
- a. Jamais
 - b. Rarement
 - c. Parfois
 - d. Souvent
- 14. Vous proposez des activités lors des phases d'enseignement EN PRÉSENCE (dans la salle de cours).**
- a. Jamais
 - b. Rarement
 - c. Parfois
 - d. Souvent
- 15. Vous proposez aux étudiants un ou plusieurs outils pour produire des travaux (wiki, éditeur de carte conceptuelle, blog, carnet de bord...)**
- a. Jamais
 - b. Rarement
 - c. Parfois
 - d. Souvent
- 16. Vous proposez aux étudiant-e-s un ou plusieurs outils de communication, d'organisation et de collaboration (calendrier, échéancier, forum, etc.)**
- a. Jamais
 - b. Rarement
 - c. Parfois
 - d. Souvent
- 17. Dans les ressources numériques que vous proposez, vous intégrez des images, photos, schémas, cartes, vidéos etc.**
- a. Jamais
 - b. Rarement
 - c. Parfois
 - d. Souvent

18. **Dans leurs travaux, les étudiant-e-s intègrent des images, photos, schémas, cartes, vidéos etc.**
- Jamais
 - Rarement
 - Parfois
 - Souvent
19. **Vous utilisez des outils de communication et de collaboration SYNCHRONES (chat, visioconférence, partage de documents et d'écran, etc.)**
- Jamais
 - Rarement
 - Parfois
 - Souvent
20. **Les étudiant-e-s peuvent commenter/modifier les ressources/documents mis à leur disposition et/ou les travaux de leurs pairs.**
- Jamais
 - Rarement
 - Parfois
 - Souvent
21. **Votre cours vise à ce que les étudiant-e-s apprennent à communiquer, à collaborer et à mieux connaître leurs processus d'apprentissage**
- Non
 - Plutôt non
 - Plutôt oui
 - Oui
22. **Vous apportez un soutien méthodologique (aide à l'organisation, à la gestion du temps, aux méthodes de travail)**
- Jamais
 - Rarement
 - Parfois
 - Souvent
23. **Vous sollicitez une réflexion des étudiants sur leur savoir et leur processus d'apprentissage**
- Jamais
 - Rarement
 - Parfois
 - Souvent

24. **Vous stimulez l'entraide et le soutien des étudiant-e-s entre eux (répondre aux questions des autres, fournir des ressources d'apprentissage aux autres...)**
- Jamais
 - Rarement
 - Parfois
 - Souvent
25. **Votre cours laisse aux étudiant-e-s des possibilités de choix au niveau des activités d'apprentissages, des médias et outils à utiliser, des méthodes, etc.**
- Pas de liberté de choix
 - Faible liberté de choix
 - Grande liberté de choix
 - Très grande liberté de choix
26. **Vous faites intervenir dans votre cours des ressources ou des experts extérieurs.**
- Jamais
 - Rarement
 - Parfois
 - Souvent

Section Entrevue

Formation technopédagogique préalable

27. **Comment décririez-vous l'usage des technologies dans votre travail ?**
28. **Sur une échelle de 1 à 6, 1 étant le plus bas et 6 le plus haut, comment situez-vous vos compétences technopédagogiques lorsque vous avez débuté en formation à distance? Et maintenant ?**
29. **Quelle est votre perception de l'utilisation des TIC en FAD?**
30. **Lorsque vous avez débuté en formation à distance, possédiez-vous une formation sur l'utilisation des TICs?**
31. **Votre établissement offre-t-il une formation technopédagogique spécifique à la formation à distance?**
32. **Comment l'utilisation de la technologie a influencé votre enseignement en FAD ?**

Formation pédagogique préalable

33. **Votre établissement offre-t-il une formation pédagogique spécifique sur la formation à distance aux enseignants qui débutent en formation à distance?**
34. **Votre établissement offre-t-il un accompagnement auprès des enseignants en formation à distance ?**
35. **Suite à votre expérience d'accompagnement, auriez-vous des améliorations à proposer?**

L'évaluation des apprentissages

36. **En vous appuyant sur votre expérience, croyez-vous que l'on puisse évaluer avec la même validité en formation à distance qu'en présence?**
37. **Décrivez les dispositifs d'évaluation que vous utilisez en formation à distance en abordant les aspects suivants:**
 - a. **Comment concevez-vous les évaluations à distance?**
 - b. **Comment se déroule la passation des évaluations à distance?**
 - c. **Offrez-vous de la rétroaction dans vos évaluations à distance?**
38. **Pouvez-vous identifier une pratique que vous avez développée en évaluation à distance dont vous êtes satisfait. Si oui laquelle? Pouvez-vous la décrire?**
39. **Dans l'ensemble êtes-vous satisfait de vos évaluations à distance ?**
40. **Jusqu'à maintenant en formation à distance, comment qualifiez-vous votre expérience :**

Ⓔchelle (1 à 6)



Décevante et peu concluante-----> innovante et prometteuse

1 2 3 4 5 6



ANNEXE 4 – ORDRE DU JOUR DE L'ATELIER DE VALIDATION



Déroulement Focus groupe CP

16 janvier 2020 à 8h30

[Les références](#) utilisées pour élaborer nos questions et le [Questionnaire en ligne](#)

Rencontre sur Zoom

Demander autorisation pour enregistrer la rencontre

Animateurs: René et Daniel

Assistant Pierre-Luc

1. Accueil (René);
2. Tour de table (René);
3. Présentation du contexte de la recherche: p.8 du projet (objectif général et particuliers (Daniel);
4. Présenter l'ensemble du questionnaire et ses trois dimensions à analyser (Daniel);
 - a. Compétence technopédagogique
 - b. Compétence pédagogique/accompagnement
 - c. L'évaluation
5. Présentation des questions reliées à chacune des dimensions une à la fois
 - a. Compétence technopédagogique (René)
 - b. Compétence pédagogique/accompagnement (Daniel)
 - c. L'évaluation (René)
6. Prochaines étapes de la recherche et échéancier
7. Remerciements

