



Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

La formation à distance à la formation générale des jeunes. L'implantation du cours d'Histoire du Québec et du Canada en quatrième secondaire *Rapport de recherche*

Chercheur principal

Alexandre Lanoix, Université de Montréal

Cochercheurs

Marc-André Éthier, Université de Montréal

Serge Gérin-Lajoie, TELUQ

Bruno Poellhuber, Université de Montréal

Normand Roy, Université de Montréal

Collaborateurs

Service national du Récit, domaine de l'univers social

Service national du Récit, formation à distance

FADIO

Établissement gestionnaire de la subvention

Université de Montréal

Numéro du projet de recherche

2021-OEUA-291394

Titre de l'Action concertée

Programme de recherche-action sur le numérique en éducation et en enseignement supérieur

Partenaire(s) de l'Action concertée

Le ministère de l'Éducation, le ministère de l'Enseignement supérieur
et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)

TABLE DES MATIERES

Partie A - Contexte de la recherche	1
Problématique	1
Objectifs poursuivis	2
Principales questions de recherche ou hypothèses	4
Partie B – Méthodologie.....	6
La description sommaire des analyses, de la stratégie ou du cadre d’analyse des données	6
Partie C – Les principaux résultats	9
La persévérance : recherches, élèves et enseignants.....	9
La réussite : recherches et productions d’élèves.....	15
Les retombées immédiates.....	18
Les principales contributions	20
Partie D: Pistes de solution ou d’actions soutenues par les résultats	21
La signification des conclusions et messages clés.....	21
Les limites ou mises en garde	25
Partie E – Nouvelles pistes ou questions de recherche.....	28
Partie F – Références et bibliographie.....	30
Annexe I (Canevas d’entrevue - enseignants)	32
Annexe II (Journal de bord de l’enseignant)	34
Annexe III (Canevas d’entrevue - élèves)	36
Annexe IV (Liste des publications retenues – recension des écrits sur le concept d’engagement)	39
Annexe V (Liste des publications retenues – recension des écrits sur le concept de littératie historique)	48
Annexe VI (Liste des publications issues du projet de recherche).....	55
Annexe VII - Figures et tableaux	57

Partie A - Contexte de la recherche

Problématique

En juin 2018, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (MÉES) lançait le Plan d'action numérique en Éducation et en Enseignement supérieur. Parmi les objectifs de ce plan se trouvait « Favoriser le déploiement de l'offre de formation à distance en fonction des besoins des différents ordres d'enseignement » (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018, p. 46). Dès l'automne 2018, le MÉES donnait suite à cette visée pour l'enseignement secondaire en mandatant les différents services nationaux du RÉCIT (le réseau de conseillers pédagogiques spécialisés en technopédagogie) pour créer des cours de formation à distance (FAD) destinés à la formation générale des jeunes.

Cette initiative soulevait d'emblée plusieurs enjeux importants, puisque très peu de recherches ont étudié les effets de la FAD sur les élèves du secondaire. Alors que la très vaste majorité des recherches sur la FAD concerne les adultes et l'éducation postsecondaire, le peu d'écrits portant sur la FAD auprès des élèves du secondaire se limitait à une description des programmes (Barbour et LaBonte, 2018; Saqlain, 2016). Notre recherche visait une compréhension approfondie des effets de la FAD sur les élèves du secondaire dans le but de formuler des recommandations pour développer les dispositifs didactique et d'accompagnement les plus efficaces possibles, mais surtout d'envisager les contextes propices au déploiement de la FAD pour les élèves du secteur des jeunes. À ce titre, la pandémie de COVID-19 et le confinement qu'elle a occasionné ont permis d'observer une variété de contextes où la FAD a été utilisée de façon parfois improvisée, avec des résultats plus ou moins heureux selon le cas. L'observation de ces contextes a permis d'établir un certain nombre de constats à propos des éléments à privilégier pour une

implantation judicieuse de la FAD qui soutiendrait la persévérance et la réussite des élèves, tout en évitant certaines situations qui mettent ces derniers à risque.

Objectifs poursuivis

La recherche s'est centrée sur l'accompagnement et la documentation de l'expérience de l'équipe du service national du RÉCIT du domaine de l'univers social (RÉCITUS) qui a développé un cours de FAD pour *l'Histoire du Québec et du Canada* (HQC) de quatrième secondaire (Lanoix et Vanasse, 2019) et des enseignants qui ont donné ce cours pour la première fois, à compter de septembre 2020. Les objectifs de la recherche étaient d'améliorer le cours, autant du point de vue du dispositif didactique que du dispositif d'accompagnement des élèves, à la lumière d'une évaluation continue de celui-ci pendant les trois premières années d'implantation et de dégager des constats transférables à la FAD dans d'autres domaines d'apprentissage, en particulier pour le niveau secondaire.

L'évaluation et l'amélioration du cours se sont faites en étroite collaboration avec les services nationaux du RÉCIT en univers social et en FAD (RÉCITFAD), avec l'organisme FADIO, ainsi qu'avec les enseignants de cinq centres de services scolaires (CSS) directement impliqués auprès des élèves. Par son volet de formation, la recherche visait aussi à outiller et à accompagner les enseignants qui enseigneront en FAD dans ce nouveau contexte. La pandémie a propulsé plusieurs enseignants soudainement dans la FAD, et ce, avec peu ou aucune préparation. La première année de collecte de données a été fortement marquée par ce contexte.

Le cours a été construit dans un environnement Moodle et déployait un éventail de moyens technologiques comme des exercices interactifs, des jeux d'évasion numériques, ainsi que des vidéos de modelage et d'explication produites sur mesure pour le cours. Il était structuré en fonction des quatre grandes périodes historiques du cours HQC, lesquelles se subdivisent en quelques chapitres. Chaque chapitre est structuré en fonction d'une question problème ou d'un projet à réaliser qui accompagne

l'élève tout au long de son travail. L'environnement numérique d'apprentissage a été adapté aux besoins anticipés des élèves et compte des outils comme un cahier de notes – qui peut être consulté en tout temps par l'enseignant et sur lequel on peut facilement donner une rétroaction –, un tableau de bord permettant de suivre la progression de chaque élève et des outils de communication synchrone (visioconférence, messagerie texte) et asynchrone (courriel, forum de discussion) offrant aux enseignants et aux élèves la possibilité de communiquer entre eux. Le cours est accompagné d'un guide du maître, produit par le RÉCITUS, qui donne des indications relatives à l'accompagnement du cours HQC aux enseignants. Le RÉCITFAD a produit un guide de l'enseignant qui vise l'enseignement de toutes les matières en FAD et qui propose des stratégies pour l'accompagnement des élèves tout au long de leur parcours d'apprentissage. L'organisme FADIO a participé aux rencontres de travail et utilisé les constats de la recherche pour perfectionner certains outils de formation.

Le cours de FAD qui a fait l'objet de notre recherche a été offert en quatrième secondaire, une année de sanction ministérielle pour le cours HQC. En conséquence, les élèves qui ont suivi le cours ont dû se soumettre à l'épreuve ministérielle unique (lorsqu'elle a eu lieu) et à la réussir afin d'obtenir les unités associées au cours. Il a donc été important de considérer les critères d'évaluation qui régissaient cette épreuve. Ceux-ci (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, s.d.) se segmentaient en une série de comportements censés représenter la maîtrise des compétences prescrites par le programme de formation, c'est-à-dire « caractériser une période de l'histoire du Québec » et « interpréter une réalité sociale » (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017, p. 10-15).

Principales questions de recherche ou hypothèses

La recherche visait à enrichir le cours de FAD HQC, produit par le RÉCITUS, en collaboration avec le RÉCITFAD, FADIO et les enseignants impliqués dans la recherche afin d'améliorer la persévérance et la réussite des élèves du secondaire. Les améliorations proposées visaient deux volets du cours :

- 1- le dispositif didactique pour favoriser l'apprentissage et la réussite des élèves dans le cadre du cours HQC, considéré à travers le concept de littératie historique;
- 2- le dispositif d'encadrement pour stimuler la motivation et la persévérance des élèves, considéré, entre autres, à travers le concept de présence transactionnelle.

Cette démarche a été directement alignée sur les besoins énoncés dans l'appel de propositions, en particulier le besoin no 4 qui s'intéresse aux innovations qui peuvent favoriser la persévérance et la réussite éducative des élèves, étudiantes et étudiants en contexte de formation à distance. Or, la recherche envisagée s'est intéressée spécifiquement aux dispositifs didactiques et d'accompagnement qui favorisent la réussite et la persévérance des élèves de quatrième secondaire qui auront suivi pour la première fois le cours HQC dans sa version FAD à partir de l'automne 2020.

La recherche visait à enrichir les connaissances en matière de FAD au secteur des jeunes, un phénomène peu documenté dans les écrits scientifiques et récent au Québec. En ce sens, la recherche permettait d'entamer la construction d'un corpus de connaissances scientifiques à propos de la FAD aux jeunes dès les premiers moments d'implantation de cette modalité de formation. Nous visions ainsi à contribuer à la mise en place de conditions susceptibles de favoriser le succès de cette entreprise.

Au fil de la recherche, il est également apparu que certains concepts que nous utilisions méritaient d'être mieux documentés et définis, notamment parce que le contexte de la FAD chez les jeunes n'avait pas

fait l'objet de beaucoup de recherches, en particulier au Québec. Ces deux concepts sont l'engagement (en contexte de FAD chez les jeunes) et la littératie historique.

Le concept d'engagement est reconnu comme étant associé au rendement scolaire (Janosz et al., 2008) et il a permis de documenter le volet de la persévérance des élèves, en outre parce qu'il est reconnu que l'engagement en est un des principaux moteurs. Nous avons donc entrepris une recension systématique des recherches menées auprès d'élèves du primaire et du secondaire qui s'intéressaient à l'engagement en contexte de FAD avec l'intention d'adopter ou de créer une définition opérationnelle de ce concept pour l'analyse de nos propres données. Mieux comprendre et définir l'engagement permettait aussi de réfléchir aux liens qu'il peut entretenir avec l'exercice d'une présence transactionnelle soutenue par les enseignants.

En parallèle, nous avons cherché à analyser le dispositif didactique du cours en fonction de critères plus larges que le cadre d'évaluation des apprentissages pour le cours HQC. Le concept de littératie historique nous a semblé prometteur pour le faire, en outre parce qu'il s'intéresse à la capacité des élèves à lire et à produire de l'information, ce qui serait utile pour analyser des productions d'élèves. Encore ici, nous avons entrepris une recension systématique des recherches employant ce concept afin de nous doter d'assises bien établies pour réaliser l'analyse de notre corpus de données.

Équipés de ces outils théoriques et conceptuels mieux définis, nous avons ajusté nos méthodes d'analyse des données afin d'apporter des éléments de réponse à notre principale question de recherche : quels sont les facteurs qui soutiennent ou qui nuisent à l'engagement, à la persévérance et à la réussite des élèves du secondaire en contexte de formation à distance?

Partie B – Méthodologie

La description sommaire des analyses, de la stratégie ou du cadre d'analyse des données

Notre enquête se situait résolument dans une perspective de recherche-action. Elle visait à résoudre un problème pédagogique concret vécu par des praticiens dans le but d'apporter de nouvelles connaissances sur le problème et de contribuer à le résoudre en collaboration avec les praticiens (Desgagné et coll., 2001; Guay et Prud'homme, 2011). De même, notre recherche a été structurée en fonction de dimensions liées à l'action, à la formation et à la recherche, toutes visant à apporter des éléments de réponse aux deux objectifs spécifiques de la recherche. Nous présentons ici les grandes lignes de la méthodologie adoptée en fonction des deux principaux aspects de la recherche, soit la persévérance et la réussite.

La persévérance des élèves est principalement considérée à la lumière des concepts d'engagement et de présence transactionnelle. Ainsi, nous avons mené une recension systématique des recherches utilisant le concept d'engagement dans un contexte semblable à celui de notre propre recherche, celui de présence transactionnelle étant déjà mieux documenté. Ce processus nous a amenés à former un corpus de 123 écrits scientifiques (liste des publications retenues à l'Annexe IV), corpus dont nous avons analysé le contenu afin d'établir les principales caractéristiques du concept d'engagement. Ces caractéristiques ont été appliquées à l'analyse des autres données recueillies dans le cadre de la recherche.

Le dispositif d'accompagnement du cours, censé soutenir l'engagement des élèves par l'exercice de la présence transactionnelle, a été documenté par diverses données qui nous ont permis de trianguler les informations. D'abord, un total de huit enseignants a participé à notre recherche, dont certains n'ont participé qu'à la première année de collecte de données. Ces enseignants étant considérés comme des

cochercheurs dans une recherche-action comme la nôtre, nous avons tenu de trois à quatre séances de travail par année scolaire avec tout le groupe afin de proposer des regards et des analyses croisés sur les différents contextes de FAD dans lesquels chacun d'entre eux évoluait. Ces rencontres ont donné lieu à des échanges d'idées et de pratiques qui ont contribué significativement au développement professionnel de chaque enseignant. Tout au long des trois années de collecte d'information. Nous avons également réalisé une entrevue individuelle (canevas d'entrevue en Annexe I) à la fin de chaque année scolaire avec tous les enseignants afin de bien documenter le contexte de pratique de chacun et d'analyser en profondeur chaque situation. Les entrevues ont été enregistrées et transcrites pour des fins d'analyse. Les transcriptions ont été analysées à l'aide d'une grille thématique dans le logiciel QDA Miner. Nous avons aussi demandé à chaque enseignant de remplir un journal de bord documentant les actions posées auprès de leurs élèves. Le journal de bord était complété à l'aide d'un court formulaire (Annexe II). Afin de bien documenter le dispositif d'accompagnement, nous avons mené des entrevues individuelles (canevas d'entrevue en Annexe III) avec treize élèves, dont plus d'une fois dans la même année scolaire avec certains d'entre eux. Ces entrevues ont été enregistrées et transcrites pour des fins d'analyse. Les transcriptions ont été analysées par le biais d'une grille thématique dans le logiciel QDA Miner.

Le dispositif didactique, censé soutenir la réussite des élèves, a été analysé par le biais du concept de littératie historique. Nous avons réalisé une revue systématique de la littérature afin de bien établir la portée explicative de ce concept. Dans le cadre de celle-ci, nous avons recensé 71 articles publiés au cours des 30 dernières années faisant usage du concept de littératie historique. En nous appuyant sur les multiples définitions de la littératie historique utilisées dans les recherches et en les comparant avec d'autres cadres théoriques propres à la didactique de l'histoire, nous avons élaboré notre propre cadre

de référence qui a servi à analyser le dispositif didactique du cours de HQC, mais également les orientations ministérielles qui en ont guidé l'élaboration.

L'analyse du dispositif passe d'abord par un examen minutieux des questions posées à l'élève dans le cadre du cours. En effet, celles-ci sont révélatrices des apprentissages visés par les cadres d'évaluation des apprentissages. Dans le cadre du projet, nous avons recueilli 91 questions ouvertes posées aux élèves et nous en avons analysé la teneur et la portée à l'aide d'une grille thématique élaborée à partir de notre recension des écrits scientifiques sur la littératie historique. En parallèle, nous avons récolté 525 réponses d'élèves produites en lien avec ces questions et nous les avons analysées en fonction de la même grille thématique. L'analyse des productions d'élèves en fonction des critères qui dépassent les limites contraignantes du cadre d'évaluation des apprentissages (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, s.d.) permet de situer les apprentissages des élèves dans un cadre de référence plus ouvert qui met en jeu des préoccupations pour l'apprentissage qui vont au-delà de la notation.

En somme, nous avons adopté des méthodes de collecte et d'analyse propres à nos objectifs initiaux et nous avons adapté nos visées au fil de la recherche. Les recensions systématiques, par exemple, n'étaient pas prévues, mais se sont révélées essentielles lorsque nous constatons que notre objet de recherche avait été peu documenté dans la littérature scientifique.

Partie C – Les principaux résultats

La persévérance : recherches, élèves et enseignants

Comme nous l'avons déjà précisé, les facteurs de soutien à la persévérance ont été analysés à travers le dispositif d'accompagnement des élèves et les moyens par lesquels les enseignants ont exercé une présence auprès des élèves.

La principale question de recherche qui a guidé notre recension systématique des écrits était de savoir comment la motivation et l'engagement sont définis dans les recherches qui s'intéressent à la FAD chez les élèves du primaire et du secondaire. Il existe une abondance de recherches portant sur la motivation et l'engagement chez les apprenants adultes, mais beaucoup moins pour les jeunes élèves. Il était donc important de cerner cette dimension de notre cadre de référence.

Le traitement des données a révélé deux éléments centraux que nous retenons pour la suite de notre réflexion (Gérin-Lajoie et coll., 2024). La figure 1 (voir l'Annexe VII pour toutes les figures et tableaux) montre que la préoccupation pour l'engagement des jeunes élèves dans un contexte de FAD est liée au contexte pandémique, ce qui n'était pas notre cas. Nous nous étions intéressés à la question parce que la FAD faisait partie du Plan d'action numérique en Éducation et en Enseignement supérieur. Même si le contexte pandémique a teinté notre collecte de données, notre objectif demeure d'examiner cette modalité d'enseignement pour ses avantages et ses écueils à moyen et à long terme. On remarque cependant qu'en dehors du contexte pandémique, peu de chercheurs se sont intéressés à cette question et donc qu'elle demeure une zone d'ombre sur le plan des connaissances scientifiques. Ce n'est pourtant pas une question à négliger. En effet, la motivation et l'engagement sont les principaux moteurs de la persévérance des apprenants dans un cours en FAD. Les adultes peuvent adopter toute une variété de motivations pour amorcer un processus de formation (Carré, 2001), mais cela peut être moins vrai pour

les élèves du secondaire qui, dans la forte majorité des cas, ont toujours l'âge de la fréquentation scolaire obligatoire. Échouer à un cours parce qu'il n'a pas été complété par manque d'engagement peut avoir des conséquences beaucoup plus importantes pour des élèves du secondaire que pour des adultes en retour aux études ou en formation continue. C'est une considération qui nous apparaît centrale à tout plan de déploiement de la FAD à plus ou moins grande échelle.

Le tableau 1 illustre l'éventail d'éléments théoriques utilisés par les chercheurs pour définir l'engagement chez les élèves en contexte de FAD. Il montre que plusieurs chercheurs emploient un modèle à trois dimensions de l'engagement, inspiré des travaux de Fredricks, Blumenfeld et Paris (2004). Ce modèle identifie trois volets à l'engagement, soit les dimensions cognitive, émotionnelle et comportementale (*cognitive, emotional et behavioral* en anglais, d'où l'abréviation « CEB » dans le tableau 1). Considérant l'omniprésence de ce modèle dans les recherches, nous avons choisi de l'utiliser pour l'analyse de certaines de nos données en y ajoutant la dimension sociale, puisque celle-ci est aussi considérée comme fort importante dans les cadres théoriques qui guident la réflexion sur la FAD, notamment en ce qui concerne la perception de présence de l'enseignant et des autres élèves (Moore, 1993; Shin, 2001).

Nous avons réalisé l'analyse des entrevues menées avec les élèves afin d'y déceler des informations qui nous permettraient de caractériser leur engagement dans le cours à distance et d'identifier les facteurs qui pourraient soutenir ou nuire à cet engagement. Nous avons ainsi codé les déclarations des élèves dans ces entrevues pour les associer aux quatre dimensions utilisées. La figure 2 illustre la proximité, calculée à partir de la proximité entre les codes dans une entrevue donnée, entre les différentes dimensions dans les propos recueillis auprès des élèves. La taille des bulles représente la fréquence à laquelle sont évoqués des éléments en lien avec chacune des dimensions. On peut voir que les élèves

évoquent le plus souvent des facteurs qui soutiennent leur engagement cognitif et comportemental. La dimension cognitive fait référence à tout ce qui touche les apprentissages, tandis que la dimension comportementale concerne plutôt le déroulement du travail, à travers les méthodes ou les outils disponibles par exemple. C'est donc dire que les élèves se sentent bien accompagnés de ce point de vue et qu'ils perçoivent positivement la présence exercée par leur enseignant, mais on remarque aussi qu'ils rencontrent assez fréquemment des obstacles sur le plan comportemental. Nous expliquons cette situation par le fait qu'en contexte de FAD, les élèves ont un rôle beaucoup plus grand à jouer dans le bon déroulement et l'avancement du cours. Sans un enseignant pour les accompagner au quotidien, ils deviennent le principal maître d'œuvre de leurs apprentissages et un certain nombre d'entre eux rencontrent des obstacles à ce chapitre.

Disons également un mot de la dimension sociale, qui est apparue moins significative que nous l'avions anticipé. En effet, un nombre relativement faible d'élèves témoigne du fait qu'ils rencontrent des obstacles liés à cette dimension, même si on peut imaginer que la FAD est une modalité d'enseignement qui peut créer un certain sentiment d'isolement et où il est plus difficile pour l'enseignant d'accompagner les élèves. Nous expliquons cette situation par le fait que la plupart des élèves que nous avons rencontrés ont fait le choix de la modalité FAD en fonction de leur situation particulière, que ce soit parce qu'ils étudient à l'étranger, qu'ils participent à des activités sportives de haut niveau ou parce qu'ils font l'école à la maison.

Par ailleurs, le contenu des entrevues est aussi révélateur de certains facteurs qui peuvent entraver l'engagement comportemental des élèves, c'est-à-dire le bon déroulement de leur travail. Nous l'avons surtout remarqué chez des élèves inscrits à un cours que nous qualifions d'hybride. Une partie du cheminement de ces élèves se déroule à distance parce que leur horaire est compressé pour leur

permettre de participer à des activités sportives ou artistiques à l'école. Après l'année scolaire 2020-2021 où ils ont été placés en confinement pour plusieurs jours à la fois comme les autres élèves du Québec, ceux-ci ont progressivement retrouvé le déroulement prévu de leur scolarité, ce qui impliquait une partie significative de travail complémentaire autonome. Certains ont mentionné des problèmes d'accès au matériel nécessaire pour la bonne réalisation du cours : « C'est sûr que ça ne peut pas nuire (à propos des exercices en ligne), mais pour des gens comme moi qui n'ont pas d'ordi, qui avaient rien, puis on disait que ça comptait les exercices puis là, tu ne sais pas quoi faire parce que moi j'ai été obligé de demander à mon ami de prendre des photos du truc et de me l'envoyer puis de tout réécrire sur papier ». Un témoignage comme celui-là illustre bien une des façons dont les inégalités numériques peuvent se présenter dans des cours où des exercices à réaliser en ligne et où les communications se font par le biais de plateformes numériques.

Nous avons également remarqué que pour d'autres élèves inscrits à des cours comportant une portion de FAD, la flexibilité que ce mode d'enseignement offre peut-être un avantage comme une limite. Des élèves nous ont rapporté avoir choisi cette modalité justement parce qu'elle permettait d'adapter leur horaire scolaire à d'autres activités, comme cet élève qui affirmait : « c'était plus d'avoir la liberté de savoir où on aller, puis plusieurs autres facteurs genre c'est juste ça la ». À l'opposé, des élèves inscrits à un format hybride peuvent avoir l'impression que les tâches complémentaires brouillent la frontière entre l'école et la vie personnelle en créant une surcharge de travail : « Bin au niveau des activités interactives, par exemple euh, je trouve personnellement que c'est un gros désavantage parce que je déteste ça. Je déteste faire des activités interactives. Je trouve que mettre des activités interactives, c'est rajouter des devoirs mais différents des devoirs »

Les entrevues individuelles menées avec les enseignants ont, quant à elles, été l'occasion de raffiner le regard que nous pouvions porter sur chaque situation et surtout de faire une analyse plus fine des différentes pratiques et de la façon dont ils exerçaient une présence auprès des élèves. Nous avons également tenu compte du journal de bord rempli par les enseignants en cours d'année pour caractériser leurs pratiques. La combinaison de ces données permet de brosser un portrait du vécu des enseignants, de l'adaptation de leurs pratiques ainsi que de leurs observations à propos des difficultés rencontrées par les élèves. Nous avons structuré notre première analyse des propos des enseignants autour des dimensions du soutien aux apprenants (Deschênes et Lebal, 1994; Gérin-Lajoie, 2021) : cognitive, métacognitive, affective, motivationnelle, méthodologique et technologique.

En commençant par les données du journal de bord, la figure 3 illustre qu'une majorité des actions posées par les enseignants vise un seul élève. Ce constat nous a d'abord amenés à penser que cela représentait une rupture avec le déroulement habituel d'une classe, où l'enseignant s'adresse généralement à tout le groupe. Cette tendance à l'individualisation de l'enseignement peut avoir des avantages comme des inconvénients. On peut soupçonner qu'une intervention individuelle a le potentiel d'être mieux adaptée à l'élève et à ses besoins. Un enseignant participant à la recherche a d'ailleurs expliqué comment les rétroactions individuelles qu'il offrait aux élèves sont devenues de plus en plus précises au fil des trois années de la recherche et à quel point il constatait des résultats positifs de ce type d'intervention. À l'inverse, nous avons craint qu'un accent trop prononcé sur l'enseignement individuel puisse alimenter le sentiment d'isolement vécu par certains élèves. Avec le recul, il s'est avéré que cette disposition convenait à une majorité d'élèves.

Par ailleurs, la figure 4 nous renseigne sur la façon d'intervenir des enseignants. Elle illustre que 48% des actions répertoriées par les enseignants surviennent en réaction à une situation observée par

l'enseignant (une difficulté d'un élève par exemple) ou d'une question d'élève. C'est donc dire qu'une part significative des actions posées par les enseignants est réactive. Cette donnée nous a portés à nous questionner sur des stratégies d'enseignement plus proactives qui permettraient d'aller au-devant des besoins des élèves. Une bonne partie de notre réflexion à propos des pratiques enseignantes était structurée par le principe de présence transactionnelle (Moore, 1993; Shin, 2002) qui soutient que l'enseignant doit exercer une présence auprès des élèves pour s'assurer que ceux-ci disposent des ressources dont ils ont besoin pour le bon déroulement du cours. Puisque les recherches ayant mené au développement de ce concept ont eu lieu dans des contextes de formation d'adultes, nous avons soupçonné que des élèves du secondaire pourraient avoir besoin d'une présence transactionnelle exercée de manière plus proactive et délibérée. Cette perception a quelque peu été confirmée lorsque certains élèves ont affirmé en entrevue qu'ils posaient rarement des questions à l'enseignant parce qu'ils avaient l'impression qu'ils devaient se débrouiller avec les ressources de la plateforme en ligne. En somme, nos résultats nous indiquent qu'il est important pour les enseignants et les institutions qui offrent des services de FAD de bien mesurer le niveau d'autonomie des élèves et d'adapter les stratégies d'accompagnement en conséquence. Cela implique une approche d'enseignement proactive, ce que Quintin (2007) avait d'ailleurs déjà fait remarquer.

Dans notre recherche, nous avons répertorié et documenté trois contextes différents de FAD:

1. Asynchrone : les élèves sont inscrits à un cours en ligne pour lequel il n'existe aucune séance d'enseignement synchrone prévue. Tout le matériel du cours est disponible sur une plateforme et l'élève progresse à son rythme. Le rôle de l'enseignant se concentre sur la rétroaction aux exercices et aux examens.

2. Hybride : les élèves sont inscrits à un programme particulier (en sport ou en arts) qui compresse leur horaire scolaire habituel et qui demande des absences allant d'une journée à quelques jours plusieurs fois pendant l'année. Les élèves ont à compléter les cours par des exercices en ligne et la continuité est assurée par des moyens numériques en cas d'absence prolongée.
3. Modulaire : les élèves sont réunis en classe avec l'enseignant, mais travaillent tous à leur rythme sur la plateforme du cours de FAD développé par le RÉCITUS. L'enseignant joue un rôle d'accompagnement semblable au contexte asynchrone, à la différence qu'il est présent en classe pour mener ses interventions.

La tendance qui se dégage du témoignage des enseignants est leur difficulté, de leur propres aveux, à exercer une présence efficace auprès de leurs élèves. D'un côté, les journaux de bord et les témoignages indiquent qu'une majorité d'actions ont été dirigées vers la dimension cognitive, souvent en réaction à des difficultés perçues chez les élèves. De l'autre, les enseignants ont tous témoigné d'une certaine détresse, ou au moins de difficultés, socioaffective et motivationnelle des élèves. Ces témoignages illustrent la difficulté des enseignants à transposer le soutien et la présence qu'ils offrent normalement dans les cours en présence. Y arriver demande des actions planifiées et délibérées, au contraire d'un soutien qui peut s'offrir de manière beaucoup plus spontanée en classe. Les enseignants ont toutefois pris acte de cet enjeu pour ajuster leurs stratégies d'accompagnement.

La réussite : recherches et productions d'élèves

Comme pour le volet sur la persévérance, l'objectif de mieux comprendre les éléments qui peuvent soutenir la réussite des élèves, donc les apprentissages spécifiques à l'histoire dans notre cas, est passé par une recension systématique des recherches sur un concept central à notre propos : la littératie historique. L'idée d'analyser le dispositif didactique à la lumière d'un concept établi et documenté par

les chercheurs s'est imposée dès le début du projet de recherche, notamment pour éviter de confondre la réussite scolaire (les notes obtenues par les élèves) avec la réussite éducative (les réels apprentissages réalisés par les élèves). C'est le concept de littératie qui nous permet de jeter un regard critique sur les visées et les cadres d'évaluation du programme et de caractériser les productions des élèves. La somme de ces observations permet de réfléchir aux apprentissages des élèves dans un contexte de FAD et d'envisager des stratégies pour les soutenir efficacement.

Dans le champ de la didactique de l'histoire, une variété de termes et de concepts sont utilisés pour réfléchir aux apprentissages possibles en histoire, allant de la pensée historienne, en passant par la conscience historique, la méthode historique ou l'enquête historique. Le concept de littératie historique a émergé au cours des 30 dernières années par le biais d'emprunts à la didactique des langues.

Notre recension (Annexe V) met en évidence que dans le champ de la didactique de l'histoire, la littératie est définie en fonction d'un grand nombre de paramètres et d'indicateurs. Le tableau 2 présente une liste des composantes les plus souvent utilisées pour définir la littératie historique et illustre que l'attention des recherches est majoritairement portée sur les éléments de la « réception » (c'est-à-dire tout ce qui implique une forme de lecture et de prise d'information) et sur l'analyse de sources (une précision particulière à l'histoire qui concerne la réception). Considérant cette limite de l'usage courant du concept de littératie historique, nous l'avons bonifié d'une approche centrée sur l'enquête et la problématisation (Fabre, 2017). Ce processus d'enquête peut se décliner en quatre étapes à travers lesquelles ont visé à ce que l'élève devienne de plus en plus autonome et compétent au fil de son cheminement : le questionnement de départ, l'utilisation des sources d'information, les méthodes de travail et la réponse à la question de départ (Ladage, 2016).

Une première analyse d'un échantillon restreint de questions et de productions d'élèves (Lanoix, 2024; Lanoix, Déry, et coll., 2022) a montré que les attentes à l'endroit des élèves étaient limitées. En effet, l'analyse des questions posées aux élèves dans le cadre du cours (cours que nous considérons comme un reflet fidèle des attentes ministérielles pour HQC) montre qu'ils ne sont jamais appelés à considérer des explications complexes et nuancées aux phénomènes historiques étudiés. Ils sont plutôt encadrés dans la production d'explications monocausales construites à l'aide d'un nombre limité de sources d'information qui leur sont fournies.

Cette analyse a aussi révélé que les productions d'élèves répondent généralement aux attentes des questions. Elle a également mis en évidence certaines caractéristiques des productions des élèves qui sont le reflet à la fois de la forme des questions qui leur sont posées et des possibles difficultés qu'ils peuvent avoir à faire preuve d'un bon niveau de maîtrise de la littératie historique. En outre, nous avons remarqué que les élèves produisent souvent des explications historiques sans repères de temps, un manque qui nous apparaît significatif pour une discipline comme l'histoire. Un certain nombre de leurs productions décrivent le phénomène qui fait l'objet de la question, mais sans le situer dans le temps. Nous avons également remarqué que plusieurs élèves n'utilisent pas les documents mis à leur disposition pour produire une interprétation historique. Considérant que l'histoire est en grande partie fondée sur l'interprétation des documents, cela nous apparaît comme une limite certaine au développement de la littératie historique des élèves. Enfin, plusieurs productions d'élèves n'utilisent pas le vocabulaire approprié pour s'exprimer explicitement sur les causes et conséquences des événements. Ils peuvent nommer la ou les causes d'un événement, mais sans utiliser de marqueurs textuels pour expliquer le lien entre la cause et l'évènement. Ce faisant, ils produisent des explications historiques qui ont bien peu de sens en dehors d'une réponse à un examen.

Les retombées immédiates

D'abord, la recension systématique des recherches portant sur l'engagement en FAD chez les jeunes montre que cet objet de recherche a surtout attiré l'attention des chercheurs pendant la pandémie, fort probablement parce que plusieurs élèves se sont retrouvés en FAD par la force des choses à cette époque. Nos données montrent également un déclin des publications à partir de 2023. Ces données nous incitent à la prudence en ce qui concerne de déploiement de la FAD à plus ou moins grande échelle au Québec. Nous connaissons peu de choses de ce que les élèves vivent dans ce contexte d'enseignement et il est primordial de poursuivre les recherches et d'accompagner les éventuels projets-pilotes pour en apprendre davantage. Négliger cet aspect pourrait mettre plusieurs élèves à risque de désengagement ou d'abandon, faute de connaissances suffisantes sur les enjeux auxquels ils font face. Les données récoltées auprès des élèves illustrent que la majorité des obstacles qu'ils rencontrent sont associés à la dimension comportementale de l'engagement, c'est-à-dire aux méthodes de travail, à l'utilisation des outils disponibles et en général à tout ce qui fait référence au bon déroulement du cours. Cette situation est probablement causée par le rôle central qu'ils occupent dans leur cheminement dans un contexte de FAD par rapport au contexte traditionnel de la classe en présence. Nous avons aussi remarqué, autant par le biais des entrevues que par les observations des enseignants, que certains élèves souffrent de l'isolement que peut créer la FAD.

À travers ces expériences, les enseignants participant à la recherche ont cherché à s'adapter aux besoins de leurs élèves. Nos données indiquent que cette adaptation semble plus ardue à réaliser qu'en présence, entre autres parce qu'il est plus difficile d'identifier les difficultés des élèves et de tenter d'y remédier à distance. Ces constats nous portent à recommander que tout projet impliquant une portion de FAD s'assure de n'y inclure que des élèves qui montrent une bonne capacité au travail autonome et

qui sont pleinement informés des modalités du cours avant de s'engager dans un tel processus. Il nous semble tout aussi important que les enseignants disposent des outils pour bien communiquer avec leurs élèves, qu'ils puissent accéder à des informations complètes sur leur profil et qu'ils soient placés dans un contexte d'enseignement propice au développement professionnel et à la concertation avec d'autres éducateurs experts ou expérimentés en FAD afin de développer et d'affiner leurs stratégies d'accompagnement. Un tel contexte serait propice à l'exercice d'une présence transactionnelle efficace auprès des élèves.

Sur le plan de la réussite, notre analyse nous porte à penser que l'enseignement de l'histoire, lorsqu'il est pratiqué dans un contexte comme celui du cours de FAD qui fait l'objet de notre recherche, mène probablement au développement d'une littératie historique qui ne serait que scolaire. Autrement dit, les élèves qui réussissent ce cours ne pourraient manifester que leur capacité à répondre à des questions d'examen en histoire, laissant un flou sur le potentiel de transfert de ces habiletés.

C'est à ce sujet que le contexte de FAD est important à considérer. Toutes les classes d'histoire du Québec sont régies par les mêmes cadres normatifs que le cours de FAD que nous avons étudié et tous les élèves de quatrième secondaire doivent se soumettre à l'épreuve unique en HQC. De ce point de vue, les conditions de tous les élèves se ressemblent. La différence majeure se trouve du côté du rôle de l'enseignant. Dans une classe en présence, on peut très bien imaginer que celui-ci développe des projets, incite les élèves à se questionner et à chercher de nouvelles sources d'information. C'est probablement le cas dans plusieurs classes du Québec. Dans un cours à distance asynchrone et autoportant comme celui que nous avons étudié, en histoire comme dans les autres matières, l'enseignant joue un rôle très ciblé et ne peut généralement pas proposer des projets en dehors de la plateforme du cours. Les apprentissages engendrés par le cours risquent donc d'être étroitement balisés par les lignes directrices

ministérielles, sans bénéficier des enrichissements proposés par l'enseignant. Cela nous apparaît comme une limite certaine à la FAD et devrait amener tout projet à considérer attentivement le rôle que peut et devrait jouer l'enseignant dans tout dispositif de formation à distance, quelle que soit la formule.

Les principales contributions

La recherche a déjà donné lieu à un nombre significatif de publications (voir Annexe VI) et plusieurs autres sont en préparation. Nos travaux ont apporté des contributions significatives principalement sur le plan empirique. La FAD chez les jeunes était un phénomène marginal avant le plan d'action numérique en Éducation et en Enseignement supérieur et la pandémie de COVID-19. Malgré l'implantation de plusieurs projets-pilotes, le cours de HQC de quatrième secondaire est le seul à avoir été suivi de près par une équipe de chercheurs. Nos résultats de recherche sont novateurs au sens où ils documentent une réalité jusqu'ici méconnue du réseau scolaire québécois.

Sur le plan théorique, la recherche a permis de produire deux recensions systématiques de la recherche scientifique à propos de concepts centraux à nos objectifs, l'engagement des jeunes élèves en FAD et la littératie historique. Malgré le fait que ces deux concepts soient utilisés dans plusieurs recherches un peu partout dans le monde, nous montrons bien qu'ils sont définis de différentes façons. Nos travaux contribuent à stabiliser la définition de ces concepts et, du même coup, d'en permettre une utilisation plus précise.

Partie D: Pistes de solution ou d'actions soutenues par les résultats

La signification des conclusions et messages clés

Nous présentons ici quelques constats qui nous apparaissent importants pour la suite des réflexions sur l'implantation possible de la FAD au secteur des jeunes. Ce faisant, nous revenons sur certains résultats déjà présentés et nous en évoquons certains autres, l'espace accordé ayant manqué pour exposer tous les résultats. Précisons également que nous ne connaissons pas les détails de la réflexion du ministère de l'Éducation en ce qui concerne la FAD et son développement. Le contexte actuel de pénurie de personnel enseignant nous incite à penser que la FAD peut être envisagée comme un moyen qui permettrait d'y remédier, du moins dans certaines situations. Pour la suite de la discussion, nous aurons entre autres en tête des scénarios où la FAD pourrait être considérée comme une solution au problème administratif de la pénurie de personnel et nous ferons des observations en ce sens. Notons aussi qu'au fil des trois années de la recherche, nous avons rencontré des élèves engagés dans un processus de FAD pour diverses raisons, mais que plusieurs d'entre eux avaient fait le choix de l'école à la maison. La possibilité de s'inscrire à un cours en ligne en soutien à l'école à la maison a permis à plusieurs d'adopter ou de maintenir jusqu'à la fin du secondaire ce mode de scolarisation. Il nous semble raisonnable de penser qu'une éventuelle expansion des services d'éducation à distance ait une interaction étroite avec le choix que font certaines familles de faire l'école à la maison, avec les avantages et inconvénients que cela peut impliquer.

Il est d'abord important de revenir sur la motivation et l'engagement ainsi que sur leur impact sur la persévérance des élèves. La FAD est beaucoup mieux documentée dans la recherche dans des contextes postsecondaires ou de retour aux études pour les adultes. Cette recherche fait notamment état de problèmes persistants de persévérance des étudiants (Poellhuber et coll., 2016). Il semble en effet qu'un

grand nombre d'étudiants s'inscrivent à des cours à distance, mais qu'une minorité les complète. Les effets de ces abandons peuvent être très variables chez les adultes et dépendent de leur situation et de leur motivation à entreprendre un processus de FAD. Or, les adultes sont beaucoup plus libres de leurs choix que les élèves du secondaire et peuvent adopter une variété de motifs pour se lancer dans ce processus comme la possibilité d'obtenir une promotion, de changer de carrière ou de se perfectionner (Carré, 2001). Au contraire, les choix des élèves du secondaire sont beaucoup plus restreints. Dans le cas de la FAD, ils peuvent faire le choix de cette modalité, mais il n'en demeure pas moins que la vaste majorité d'entre eux a toujours l'âge de la fréquentation obligatoire de l'école. Il nous semble donc essentiel de garder en tête ce contexte où les options sont limitées pour les élèves lorsqu'est envisagée la FAD. Les placer dans une situation incompatible avec leurs motivations et leurs capacités risque fort de nuire à leur engagement et de mettre à risque leur réussite.

Par ailleurs, les élèves que nous avons rencontrés durant le projet de recherche ont fait état d'un certain nombre de situations à éviter, mais ont également fourni plusieurs exemples des contextes idéaux pour la FAD. Disons d'abord que la majorité des élèves rencontrés a apprécié son expérience, en particulier ceux qui avaient fait le choix de la FAD dans le cadre d'un projet précis. Restent ceux qui ont vécu des expériences moins positives, voire pénibles. Parmi ceux-ci, notons d'abord certains élèves du mode d'enseignement hybride inscrits à un programme sportif ou artistique dont une partie du cheminement se déroulait à distance pour compenser un horaire scolaire compressé. Pour certains de ceux-là, la FAD est apparue comme un surplus de travail dont ils arrivaient mal à saisir la pertinence. Aux dires de ces élèves et de leur enseignant, la FAD a informellement pris plus de place dans leur cheminement pendant et après la pandémie. Cette place informelle, mais devenue essentielle au bon déroulement des cours, a en pris certains par surprise parce qu'ils n'étaient pas bien informés de cette dimension de leur profil

scolaire au moment de s'y engager, tant du point de vue de la charge de travail que cela représente que de la nécessité d'avoir accès au matériel numérique nécessaire pour s'acquitter de leurs tâches. Il en est résulté un certain inconfort qui a certainement influencé négativement l'engagement de plusieurs.

Dans le contexte d'enseignement modulaire, l'école avait regroupé dans une classe des élèves ayant connu des difficultés académiques, en particulier en histoire. L'idée de les regrouper et d'utiliser le cours de FAD reposait sur la prémisse qu'une plus grande autonomie dans leur cheminement serait un atout parce qu'ils pourraient progresser à leur rythme, quitte à compléter le cours sur deux années scolaires. Les élèves n'ont pas eu de réel choix de la modalité d'enseignement. L'expérience n'a cependant pas été concluante et l'école a mis fin au projet après deux ans. Une minorité d'élèves avait effectivement profité de cette modalité de formation pour progresser plus rapidement dans le cours et le compléter avec succès. Pour une majorité d'entre eux cependant, l'expérience a été plutôt pénible. Sans l'action d'un enseignant qui les encadre et guide leur travail, ils ont progressé plus lentement qu'à l'habitude dans le cours. L'enseignant nous a également rapporté l'absence complète d'avancement chez certains élèves et a dû modifier ses stratégies d'accompagnement. En somme, plusieurs de ces élèves n'étaient pas prêts à assumer un rôle aussi important dans leur cheminement scolaire.

Les recherches sur la FAD font grand cas de l'autonomie des élèves/étudiants et c'est bien ce qui est en jeu ici. Nos résultats montrent qu'il est essentiel de ne placer en situation de FAD que des élèves qui y sont prêts. De ce point de vue, nous considérons deux éléments importants :

1. Considérer le profil de l'élève, incluant ses résultats scolaires, mais également les commentaires de ses anciens enseignants et possiblement sa propre description de son projet et des raisons qui le poussent à choisir la FAD. Sans servir de critère d'inclusion ou d'exclusion, une prise en

considération des caractéristiques du profil de l'élève peuvent guider les actions de l'enseignant qui l'accompagnera en situation de FAD.

2. Présenter de manière explicite et exhaustive de déroulement du cours, la charge de travail impliquée, le matériel nécessaire et l'engagement nécessaire pour suivre et réussir le cours avant l'inscription.

Plusieurs éléments importants sont également à retenir des résultats émanant des observations et de l'expérience des enseignants. Nous avons déjà fait remarquer que les cours de FAD, surtout ceux qui sont autoportants, courent le risque de générer des apprentissages qui n'auraient d'utilité que dans un cadre scolaire, notamment parce qu'ils permettent difficilement aux enseignants d'en enrichir le contenu. Lorsque des cours comme celui que nous avons analysé dans le cadre de la recherche sont utilisés comme unique support d'apprentissage, ils peuvent difficilement permettre d'aller plus loin que les exigences de base. Ces considérations ramènent à l'avant-plan le rôle fondamental de l'enseignant pour enrichir le cours et proposer un enseignement qui va au-delà de la réalisation d'exercices.

Tout au long de la recherche, les enseignants participants ont cherché à adapter leurs pratiques en fonction de la situation de leurs élèves et des difficultés qu'ils pouvaient percevoir. La participation à la recherche a fait office de communauté de pratique où les professionnels pouvaient discuter entre eux des enjeux de la FAD, même s'ils pratiquaient dans des contextes différents. L'équipe de recherche et les partenaires (RÉCITUS, RÉCITFAD et FADIO) ont pu participer à ce processus en proposant différentes ressources répondant aux besoins des enseignants. Avec le recul, ces moments de rencontre apparaissent comme essentiels au développement professionnel de ces enseignants qui avaient à apprendre une nouvelle façon d'exercer leur profession. Pour le volet de l'enseignement, nous retenons deux éléments importants :

1. Créer et proposer des dispositifs didactiques qui permettent, facilitent et invitent les enseignants à jouer un rôle qui va au-delà de la correction d'examen et de la rétroaction à des exercices. Un cours autoportant qui n'offre pas d'occasion de sortir d'un cadre très rigide risque de générer des apprentissages limités dont la seule mesure de succès est la notation. Une implication plus grande des enseignants offrirait des occasions d'enrichissement essentielles à une expérience d'apprentissage positive.
2. Créer et soutenir un ou des réseaux de développement professionnel pour les enseignants qui travaillent dans un contexte de FAD. Le développement observé chez les enseignants ayant participé à la recherche illustre bien la pertinence de ces structures, en particulier pour s'approprier une modalité d'enseignement pour laquelle il existe peu d'expertise au Québec.

Les limites ou mises en garde

Toute recherche comporte des limites et la nôtre ne fait pas exception à cette règle. Nous présentons ici les principales limites de notre projet.

La première limite se trouve dans la constitution de l'échantillon d'enseignants. Nous avons recruté des enseignants par le truchement de notre réseau professionnel parce qu'il n'existait pas de registre officiel des projets-pilotes expérimentant le cours de HQC (du moins pas de registre qui nous était accessible). Les enseignants ont été contactés au fil des rencontres et à la recommandation des représentants du RÉCITUS et du RÉCITFAD. Notre échantillon a illustré une grande variété dans l'implantation de la FAD et il y a fort à parier que d'autres variantes de cette modalité d'enseignement existent dans le réseau scolaire québécois. Nos constats ne peuvent donc pas être généralisés à toutes les situations d'enseignement en FAD.

La deuxième limite concerne la constitution d'échantillons d'élèves. Nous avons sollicité la participation des élèves de chaque enseignant par le biais d'un formulaire de consentement en ligne et les entrevues ont été réalisées par visioconférence. Au total, une proportion assez faible des élèves a accepté de participer au projet et tous les participants évoluaient dans les contextes asynchrone et hybride. Nous n'avons pas réussi à recruter d'élèves du contexte modulaire. Les effets de la constitution de cet échantillon de convenance peuvent être nombreux, mais le principal nous semble être qu'il a été difficile de documenter le contexte d'élèves qui vivaient des difficultés importantes. En effet, plusieurs enseignants nous rapportaient des difficultés significatives chez leurs élèves, mais les circonstances ont fait en sorte que nous avons surtout rencontré des élèves qui se débrouillaient plutôt bien dans les cours de FAD. C'est donc dire que les obstacles rencontrés par les élèves sont sous-documentés, tant du point de vue qualitatif que quantitatif.

La troisième limite est inhérente au choix de la discipline. Pour des raisons de familiarité avec la discipline de l'histoire, le chercheur principal étant didacticien des sciences humaines, nous avons choisi de centrer notre étude sur le cours d'Histoire du Québec et du Canada. Les limites que nous avons notées aux apprentissages réalisés dans un tel contexte pourraient ne pas se transposer directement à d'autres disciplines. De même, des stratégies d'enseignement et d'accompagnement propres à d'autres disciplines, où la communication orale est centrale par exemple, pourraient inspirer des ajustements aux cours d'histoire. Cette limite met en évidence l'importance d'établir un dialogue entre les éducateurs qui œuvrent à la FAD dans différents contextes et dans différentes disciplines.

Enfin, la quatrième limite à notre recherche met en cause l'accès à des informations confidentielles. En effet, nous n'avons pas pu avoir accès aux résultats des élèves à l'épreuve unique de HQC, ce qui ne nous permet pas de voir dans quelle mesure le cours de FAD étudié a efficacement soutenu la réussite scolaire des élèves impliqués. Pour cette raison, nous avons plutôt analysé cet aspect de la recherche par le biais de la littérature historique et en nous intéressant à la réussite éducative.

Partie E – Nouvelles pistes ou questions de recherche

Comme toute entreprise de recherche scientifique, notre projet a apporté un certain nombre de réponses à nos questions, mais il a également ouvert plusieurs autres avenues de recherche.

Sur le plan pratique, une question qui se pose est celle de l'ampleur de la FAD sous différentes formes dans le réseau scolaire québécois actuellement. Rappelons ici que la FAD n'est pas permise au secteur des jeunes, selon la Loi de l'instruction publique (article 459.5.3). Le ministère de l'Éducation du Québec a permis, à partir de projets-pilotes préalablement approuvés, une variété de contextes en FAD ou en format hybride¹. Il existe une liste complète des programmes approuvés, comme les programmes particuliers d'élèves athlètes². Ce type de programme amène les élèves à participer à des camps d'entraînement à l'étranger, à suivre leurs cours dans un horaire compressé et, de manière générale, à demander plus de flexibilité dans les modalités d'enseignement. Il existe possiblement tout un éventail de pratiques différentes sur le terrain qui ne sont pas ou peu documentées. Dresser un état des lieux nous apparaît comme une première étape essentielle à la poursuite de la réflexion.

Sur le plan des connaissances scientifiques, nous savons toujours très peu de choses sur le vécu des élèves dans ce type d'enseignement. Notre recherche a certes permis d'exposer certaines tendances, mais notre collecte de données permet surtout de saisir l'ampleur de ce que nous devons encore apprendre afin d'élaborer des dispositifs et des stratégies d'accompagnement appropriées. De même, il nous apparaît important d'explorer les effets que peuvent avoir les cours à distance à moyen et à long terme chez les élèves. Les élèves qui ont suivi un cours à distance sont-ils plus susceptibles

¹ <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/Numerique/Guide-explicatif-projet-pilote-FAD.pdf>

² <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/Numerique/Liste-projets-autorises-PP-FAD-volet-innovation.pdf>

d'entreprendre une démarche de FAD par la suite? Ont-ils les acquis nécessaires pour poursuivre leurs études? Développent-ils un rapport différent à l'école? Toutes ces questions demeurent, pour l'instant, sans réponse.

Partie F – Références et bibliographie

- Barbour, M. et LaBonte, R. (2018). *State of the Nation : K-12 E-Learning in Canada*. Canadian eLearning Network. <https://k12sotn.ca/wp-content/uploads/2019/01/StateNation18.pdf>
- Carré, P. (dir.). (2001). *De la motivation à la formation*. L'Harmattan.
- Deschênes, A.-J. et Lebal, C. (1994). La conception du support à l'apprentissage dans les activités de formation à distance. Dans A.-J. Deschesnes et C. Levbel (dir.), *Introduction à la Formation à distance (EDU 1600)* (p. 3-38). TÉLUQ.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L. et Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64.
- Doussot, S. et Fink, N. (2024). Chapitre 11. Apprendre aux élèves à enquêter comme des historiens : contraintes didactiques et enjeux pédagogiques. Dans S. Doussot, M.-A. Éthier et N. Fink (dir.), *Didactique de l'histoire et compétences critiques. Penser l'apprentissage de l'histoire par la notion d'enquête* (p. 277-303). DeBoeck.
- Fabre, M. (2017). *Qu'est-ce que problématiser?* VRIN.
- Fredricks, J., Blumenfeld, P. et Paris, A. (2004). School Engagement : Potentiel of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Gérin-Lajoie, S. (2021, 4 mai). *L'encadrement des étudiants en formation à distance : un oublié dans la crise?* 88e congrès de l'ACFAS, Sherbrooke, QC. <https://r-libre.teluq.ca/2285/>
- Gérin-Lajoie, S., Lanoix, A., Simard, Y., Roy, N., Poellhuber, B. et Éthier, M.-A. (2024, 10 mai). *La formation à distance au secteur de la formation générale des jeunes : bilan d'une recherche-action*. 11e colloque international en éducation du CRIFPE, Montréal, QC.
- Guay, M.-H. et Prud'homme, L. (2011). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (p. 184-211). ERPI.
- Hébert, M. et Lépine, M. (2013). De l'intérêt de la littératie en francophonie : un état des lieux en sciences de l'éducation. *Globe, Revue internationale d'études québécoises*, 16(1), 25-43. <https://doi.org/10.7202/1018176ar>
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J. et Pagani, L.S. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues*, 64(1), 21-40.
- Ladage, C. (2016). Les fondements épistémologiques de la pédagogie de l'enquête en question. *Penser l'éducation*. <https://amu.hal.science/hal-01444596>
- Lafontaine, L. et Pharand, J. (dir.). (2015). *Littératie. Vers une maîtrise des compétences dans divers environnements*. Presses de l'Université du Québec.
- Lanoix, A. (2024). Observations sur la pensée historique d'élèves du secondaire au Québec. Dans S. Doussot, M.-A. Éthier et N. Fink (dir.), *Didactique de l'histoire et compétences critiques. Penser l'apprentissage de l'histoire par la notion d'enquête* (p. 61-84). De Boeck.
- Lanoix, A., Déry, C. et Éthier, M.-A. (2022). Regard sur le développement de la littératie en histoire chez des élèves inscrits à un cours d'Histoire du Québec et du Canada. *Revue de recherche en littératie médiatique multimodale*, 15. http://www.litmedmod.ca/sites/default/files/pdf/r2-lmm_vol15_lanoix-et-al.pdf
- Lanoix, A., Gérin-Lajoie, S., Éthier, M.-A., Poellhuber, B. et Roy, N. (2022). Présence transactionnelle et dimensions du soutien aux apprenants dans la formation à distance au secteur des jeunes.

- Retour sur une première année d'expérimentation. *Questions vives*, 36.
<https://doi.org/10.4000/questionsvives.6140>
- Lanoix, A., Salem, R. et Éthier, M.-A. (2024, 5 juillet). *Caractéristiques et portée du concept de littératie historique : une revue systématique de la littérature scientifique*. Rencontres du REF, Fribourg, Suisse.
- Lanoix, A. et Vanasse, C. (2019, 25 avril). *Un projet de formation à distance pour le secteur jeunes*. Sommet du numérique en éducation, Montréal, QC.
- ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (s.d.). Cadre d'évaluation des apprentissages. Histoire du Québec et du Canada. Gouvernement du Québec.
<http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/secondaire/domaine-de-lunivers-social/histoire-du-quebec-et-du-canada/>
- ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). Histoire du Québec et du Canada. Troisième et quatrième secondaire. Gouvernement du Québec.
<http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/secondaire/domaine-de-lunivers-social/histoire-du-quebec-et-du-canada/>
- ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2018). Plan d'action numérique en Éducation et en Enseignement supérieur. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/enseignement-superieur/Plan-action-numerique/PAN_Plan_action_VF.pdf
- ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2020). Document d'information. Épreuve unique Histoire du Québec et du Canada. 4e année du secondaire. Juin 2020 - Juillet 2020 - Janvier 2021. Gouvernement du Québec.
- Moore, M. (1993). Theory of transactional distance. Dans D. Keegan (dir.), *Theoretical principles of distance education* (p. 22-38). Routledge.
- Nokes, J. (2013). *Building Students' Historical Literacies : Learning to Read and Reason with Historical Texts and Evidence*. Routledge.
- OCDE. (s.d.). *Évaluation des compétences. Littératie - exemples d'exercices*.
https://www.oecd.org/fr/competences/piaac/Items_Literacy_FR.pdf
- Poellhuber, B., Roy, N. et Bouchoucha, I. (2016). Les relations entre attentes, valeurs, buts, engagement cognitif et engagement comportemental dans un MOOC. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 13(2-3), 111-132.
- Quintin, J.-J. (2007). *L'impact du tutorat sur les performances des étudiants. Effet de cinq modalités d'intervention tutorale sur les performances d'étudiants engagés dans un collectif asynchrone*. Conférence sur les Environnements informatiques pour l'apprentissage humain, Lausanne, Suisse. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00161540>
- Saqlain, N. (2016). The development of virtual schooling in Newfoundland and Labrador. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 17(1), 78-86.
- Shin, N. (2001). *Beyond interaction : Transactional presence and distance learning* [thèse de doctorat, Pennsylvania State University]. <http://www.learntechlib.org/p/120695/>
- Shin, N. (2002). Beyond Interaction : The relational construct of « Transactional Presence ». *Open Learning*, 17(2), 121-137.

Annexe I (Canevas d'entrevue - enseignants)

Canevas d'entretien individuel avec les enseignants

Le présent projet est une recherche-action qui vise à évaluer et à améliorer le cours d'Histoire du Québec et du Canada en formation à distance afin qu'il favorise la persévérance et la réussite des élèves. En tant que partenaires privilégiés de la recherche, les enseignants participent à 3 rencontres de groupe et à une rencontre individuelle chaque année scolaire. Chacune de ces rencontres est structurée en fonction des étapes typiques d'une recherche-action.

Bien que les étapes soient les mêmes, chaque rencontre abordera des sujets spécifiques aux situations vécues par les enseignants. Les étapes présentées dans ce canevas doivent être considérées comme des lignes directrices desquelles il est possible de diverger si le besoin s'en fait sentir, à la manière d'un entretien semi-dirigé.

Consentement

Le consentement pour la participation à ces rencontres est inclus dans le formulaire signé par les enseignants et les représentants du RÉCIT au début de la recherche.

Consentez-vous à l'enregistrement audio de la rencontre?

Questions

1. Contexte

- Quelles sont les caractéristiques du contexte dans lequel vous dispensez la formation à distance?
 - Matière, nombre de groupes, nombre d'étudiants, proportion de votre tâche d'enseignement
 - Caractéristiques des élèves (programmes particuliers, situation sanitaire, etc.).
 - Est-ce que vos élèves se retrouvent dans votre groupe par choix?
 - Mode d'enseignement : synchrone, asynchrone, hybride, etc.
 - Nature et fréquence des contacts avec les élèves
 - Matériel utilisé
 - Autres éléments de contexte

2. Définition d'un problème pratique

- À votre avis, quelles sont les principales difficultés vécues par les élèves? Quelles sont les sources de ces difficultés?
 - Voyez-vous une évolution dans ces difficultés depuis le début de l'année (amélioration ou détérioration)?
- À votre avis, de quelles forces font preuves les élèves? Quelles sont les sources de ces forces?

- Voyez-vous une évolution dans ces forces depuis le début de l'année (amélioration ou détérioration)?

3. Évaluation rétrospective

- Quelles actions avez-vous mises en place depuis le début de l'année pour agir sur les difficultés des élèves?
- Quels ont été les effets de ces actions?

4. Définition d'une situation désirée

- Quels sont les objectifs concrets que vous visez avec les élèves d'ici la fin de l'année scolaire?
- Les objectifs peuvent être de diverses natures : notions à aborder, qualité et fréquence des communications avec les élèves, développement de compétences, atteintes des attentes évaluatives, etc.

5. Établissement d'un plan d'action

- Quelles actions comptez-vous mettre en place pour atteindre ces objectifs?
- Comment évaluez-vous l'efficacité de ces actions?
- Qu'est-ce l'équipe de recherche peut faire pour vous aider à atteindre ces objectifs?
- Établir un échéancier et des tâches à accomplir par l'équipe de recherche

Merci beaucoup d'avoir accordé du temps à cette entrevue.

Fin de l'entrevue.

Annexe II (Journal de bord de l'enseignant)

Journal de bord de l'enseignant

Le journal de bord sert à guider les observations et la prise de note des enseignants. Il est une source de données essentielle à la recherche et permet de répertorier toutes les actions d'accompagnement des enseignants.

Chaque événement donne lieu à une entrée de ce type à l'exception des ressources déjà déposées sur la plateforme Moodle et de la rétroaction écrite offerte aux travaux et examens écrits des élèves. Les rubriques du canevas seront intégrées à un outil numérique à déterminer en collaboration avec les enseignants et des choix de réponse seront automatisés le plus possible pour faciliter le travail des enseignants.

Date de l'action :

Moment de l'action :

- Avant le début des cours (le matin)
- Pendant un cours
- Pendant une période libre
- Après les cours (le soir)
- La fin de semaine

Élève.s visé.s par l'action :

- Un seul élève
- Un sous-groupe d'élèves
- Toute une classe
- Tous les élèves

Pourquoi l'action a-t-elle été initiée?

- Moment d'enseignement ou d'intervention prévu par l'enseignant
- Intervention de l'enseignant à la suite d'une difficulté perçue chez un ou des élèves
- Intervention de l'enseignant à la suite d'une question d'un ou de plusieurs élèves
- Autre

De quel type d'action s'agit-il? :

- Nouvelle action
- Action de suivi

Quelle est la situation à la source de l'action?

- Enseignement d'une nouvelle notion
- Retour sur une notion déjà vue

- Difficulté technique
- Difficulté reliée à la motivation ou à l'engagement de l'élève (ex : retard dans la remise des travaux)
- Rétroaction à la suite d'une remise de travail ou d'un examen (autre que la rétroaction écrite initiale)
- Difficulté d'apprentissage en lien avec une notion. Veuillez préciser la difficulté d'apprentissage à la prochaine question.

Apprentissages disciplinaires concernés par l'action :

Moyen utilisé pour mener l'action :

- Courriel
- Téléphone
- Visioconférence
- Message texte
- Messagerie (Teams, Messenger, etc.)
- Outil de communication intégré à Moodle
- Vidéo (enregistré par l'enseignant)
- En présence
- Autre

Autres détails à propos de l'action :

Effets perçus de l'action sur le ou les élèves (sur les plans de l'apprentissage, de l'engagement, etc.) :

Annexe III (Canevas d'entrevue - élèves)

Canevas d'entretien individuel avec les élèves

Consentement

Cet entretien est inclus dans le formulaire de consentement signé par l'élève au début de l'année scolaire s'il a donné son consentement spécifique aux entretiens individuels.

Identification de l'élève

Nom de famille :

Prénom :

Ouverture

Vous êtes un des élèves inscrits au cours à distance d'Histoire du Québec et du Canada dans la classe de l'enseignant X et vous avez accepté de participer à des entrevues individuelles dans le cadre d'une recherche que nous menons sur ce cours.

Votre participation aux entretiens individuels nous permettra de mieux comprendre vos idées à propos du cours en particulier et de la formation à distance en général.

Les propos échangés aujourd'hui sont confidentiels. Les membres de l'équipe de recherche (ce qui exclut votre enseignant) seront les seules personnes à avoir accès aux données. Votre nom n'apparaîtra pas dans le compte-rendu de la rencontre, on vous assignera plutôt un code pour vous identifier. Le nom de votre enseignant, de votre école et de votre commission scolaire ne seront pas non plus révélés et il sera impossible de vous identifier personnellement à la lecture des résultats de la recherche.

Avez-vous déjà participé à une entrevue de ce type?

Je vais vous poser des questions à propos du cours à distance d'Histoire du Québec et du Canada auquel vous êtes inscrit(e). Nous voulons connaître vos opinions sur le cours et il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Sentez-vous à l'aise de répondre de la façon qui vous convient le mieux. Il se peut que je vous pose de temps à autre des sous-questions, afin de m'assurer que j'ai bien saisi votre réponse. Il se peut également que je fasse référence à des réponses que vous avez données dans le questionnaire afin de mieux les comprendre.

Consentez-vous à l'enregistrement de l'entretien?

Avez-vous des questions avant que nous débutions?

Questions de réchauffement

Qui est votre enseignant(e) pour le cours d'Histoire du Québec et du Canada?

Où en êtes-vous dans le cours?

Est-ce que c'est votre seul cours à distance? Comment vont les autres cours?

Quel est votre profil scolaire? (programme particulier, etc.)

Questions principales

Attentes face au cours à distance (engagement)

De manière générale, quel est votre niveau de motivation face au cours d'Histoire du Québec et du Canada?

Avez-vous d'autres activités (scolaires, sociales, sportives, etc.) qui demandent du temps et qui pourraient faire en sorte qu'il soit difficile d'accorder le temps nécessaire au cours? Comment pensez-vous gérer votre temps?

Avez-vous un plan de travail ou des stratégies d'étude en tête pour le cours? Lesquels?

Perception du cours d'histoire (auto-efficacité)

Quelle est votre appréciation de l'histoire à l'école? Votre facilité et vos défis face à cette matière?

Quelle note pensez-vous obtenir au cours?

Qu'espérez-vous retirer de ce cours? (apprentissages, note, valorisation sociale, etc.)

Présence de l'enseignant (perception de présence transactionnelle)

Avez-vous déjà eu des contacts avec votre enseignant? De quelle nature étaient ces contacts?

Pendant le cours, quels genres (nature et fréquence) de contacts espérez-vous avoir avec votre enseignant(e)?

Avez-vous l'impression que votre enseignant sera disponible pour répondre à vos questions en cas de besoin?

Connaissez-vous les autres élèves du cours? Avez-vous ou pensez-vous avoir des contacts avec eux pendant le cours? De quelle nature pourraient être ces contacts?

Appréciation du cours

Vous êtes-vous déjà connecté au cours en ligne sur Moodle?

Qu'en avez-vous pensé jusqu'à maintenant?

Clôture

Aimeriez-vous ajouter autre chose?

Y a-t-il une question que vous auriez aimé que je vous pose?

Êtes-vous satisfait(e) de notre entretien?

Remerciements

Je tiens à vous remercier vivement de votre disponibilité pour cet entretien et d'avoir partagé avec moi vos idées sur le cours. Elles nous seront indispensables pour réfléchir aux améliorations à lui apporter.

Annexe IV (Liste des publications retenues – recension des écrits sur le concept d'engagement)

- Abu-Hammad, R. M. et Hamtini, T. M. (2023). A Gamification Approach for Making Online Education as Effective as In-Person Education in Learning Programming Concepts. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 18(7), 28-49.
- Aguilar, S. J., Galperin, H., Baek, C. et Gonzalez, E. (2022). Live Instruction Predicts Engagement in K-12 Remote Learning. *Educational Researcher*, 51(1), 81-84.
<https://doi.org/10.3102/0013189X211056884>
- Al Shlowiy, A. (2022). Teachers' Reflection of Students' Engagement in Online Language Learning: Multi-Case Study. *International Journal of Educational Methodology*, 8(2), 285-295.
- Aldhafeeri, F. M. et Alotaibi, A. A. (2022). Effectiveness of digital education shifting model on high school students' engagement. *Education & Information Technologies*, 27(5), 6869-6891.
- Aldossari, S. et Altalhab, S. (2022). Distance Learning during COVID-19: EFL Students' Engagement and Motivation from Teachers' Perspective. *English Language Teaching*, 15(7), 85-109.
- Ali, S. S. (2022). Bringing the Neuroscience of Learning to Online Teaching: Brain Breaks on Students' Perception of Engagement by Gender. *Technology, Innovation & Special Education Research Journal (TISER)*, 2(1), 35-47.
- Annamalai, N. et Tan, K. E. (2015). Exploring Two Teachers' Engagement with Their Students in an Online Writing Environment. *The EUROCALL Review*, 23(2), 58-73.
- Anthony, W. L., Zhu, Y. et Nower, L. (2021). The relationship of interactive technology use for entertainment and school performance and engagement: Evidence from a longitudinal study in a nationally representative sample of middle school students in China. *Computers in Human Behavior*, 122, N.PAG-N.PAG.
- Ariani, F., Ulfatin, N., Supriyanto, A. et Arifin, I. (2022). Implementing Online Integrated Character Education and Parental Engagement in Local Cultural Values Cultivation. *European Journal of Educational Research*, 11(3), 1699-1714.
- Baltaci, H. S. (2022). A Snapshot of Flipped Instruction in English Language Teaching in Turkiye: A Systematic Review. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 23(4), 257-270.
- Baroudi, S., Hojeij, Z., Meda, L. et Lottin, J. (2022). Examining Elementary Preservice Teachers' Self-Efficacy and Satisfaction in Online Teaching during Virtual Field Experience. *Cogent Education*, 9(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2133497>
- Beaudoin, C., Rousseau, N. et Chartrey, D. (2022). Expérience d'apprentissage en contexte d'enseignement à distance en temps de pandémie de COVID-19 : point de vue d'élèves du secondaire qui bénéficient d'un programme de services de soutien scolaire et personnel du Carrefour jeunesse-emploi. *Enfance en difficulté*, 9, 79-115. <https://doi.org/10.7202/1091299ar>
- Beirnes, S. (2022). Learner-Centered Pedagogy and Student Engagement in a Virtual Elementary Instrumental Music Program. *International Journal of Music Education*, 40(4), 530-541.
<https://doi.org/10.1177/02557614221074378>
- Bennett, C. et Barbour, M. K. (2012). The FarNet Journey: Perceptions of Maori Students Engaged in Secondary Online Learning. *Journal of Open, Flexible and Distance Learning*, 16(1), 83-98.
- Bergdahl, N. et Hietajarvi, L. (2022). Social Engagement in Distance, Remote, and Hybrid Learning. *Journal of Online Learning Research*, 8(3), 315-342.

- Bond, M. (2020). Schools and Emergency Remote Education during the COVID-19 Pandemic: A Living Rapid Systematic Review. *Asian Journal of Distance Education*, 15(2), 191-247.
- Borup, J. (2016). Teacher Perceptions of Learner-Learner Engagement at a Cyber High School. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(3), 231-250.
- Borup, J., Chambers, C. et Srimson, R. (2019). Online Teacher and On-Site Facilitator Perceptions of Parental Engagement at a Supplemental Virtual High School. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(2), 79-95.
- Borup, J., Jensen, M., Archambault, L., Short, C. R. et Graham, C. R. (2020). Supporting Students during COVID-19: Developing and Leveraging Academic Communities of Engagement in a Time of Crisis. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 161-169.
- Borup, J., Walters, S. et Call-Cummings, M. (2019). Examining the Complexities of Parental Engagement at an Online Charter High School: A Narrative Analysis Approach. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(1), 94-110.
- Borup, J., West, R. E., Graham, C. R. et Davies, R. S. (2014). The Adolescent Community of Engagement: A Framework for Research on Adolescent Online Learning. *Journal of Technology and Teacher Education*, 22(1), 107-129.
- Bray, A., Banks, J., Devitt, A. et Ní Chorcora, E. (2021). Connection before Content: Using Multiple Perspectives to Examine Student Engagement during COVID-19 School Closures in Ireland. *Irish Educational Studies*, 40(2), 431-441. <https://doi.org/10.1080/03323315.2021.1917444>
- Breton, N., Bouchard, C. et Henry, J. (2021). Niveaux d'engagement de l'enfant dans ses interactions avec son enseignant·e et ses pairs selon les contextes de classe à l'éducation préscolaire 5 ans. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 56(2-3), 268-291. <https://doi.org/10.7202/1096455ar>
- Cabarse, J. R., Atanoza, V. L. E., Mabitad, B. D. et Abadiano, M. N. (2021). Google Classroom Engagement in the Laboratory School: A Grounded Theory. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 12(7), 13410-13427.
- Cai, J. (s. d.). Panyu High School Affiliated to Guangdong University of Education, Guangzhou, China.
- Chae, S. E. et Shin, J.-H. (2016). Tutoring Styles That Encourage Learner Satisfaction, Academic Engagement, and Achievement in an Online Environment. *Interactive Learning Environments*, 24(6), 1371-1385. <https://doi.org/10.1080/10494820.2015.1009472>
- Chiu, T. K. F. (2022). Applying the Self-Determination Theory (SDT) to Explain Student Engagement in Online Learning during the COVID-19 Pandemic. *Journal of Research on Technology in Education*, 54. <https://doi.org/10.1080/15391523.2021.1891998>
- Courtney, S. A., Miller, M. E. S. et Gisondo, M. J. (2022). The Impact of COVID-19 on Teachers' Integration of Digital Technology. *Contemporary Educational Technology*, 14(4). <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1364336&lang=fr&site=ehost-live&scope=site>
- Currie-Rubin, R. et Smith, S. J. (2014). Understanding the Roles of Families in Virtual Learning. *TEACHING Exceptional Children*, 46(5), 117-126. <https://doi.org/10.1177/0040059914530101>
- Curtis, H. et Werth, L. (2015). Fostering Student Success and Engagement in a K-12 Online School. *Journal of Online Learning Research*, 1(2), 163-190.
- Daher, W., Anabousy, A. et Alfahel, E. (2022). Elementary Teachers' Development in Using Technological Tools to Engage Students in Online Learning. *European Journal of Educational Research*, 11(2), 1183-1195.

- Daniels, D., McBrayer, J. S., Griffin, M., Norman, T., Pannell, S. et Fallon, K. (2021). School Leaders' and Teachers' Preparedness for the Online K-12 Setting: Student Learning and Engagement, Curriculum and Instruction, and Data-Driven Decision-Making. *Journal of Online Learning Research*, 7(3), 269-291.
- Darling-Aduana, J. (2019). Behavioral Engagement Shifts among At-Risk High School Students Enrolled in Online Courses. *AERA Open*, 5(4).
<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1238475&lang=fr&site=ehost-live&scope=site>
- Darling-Aduana, J. (2021). Authenticity, engagement, and performance in online high school courses: Insights from micro-interactional data. *Computers & Education*, 167, N.PAG-N.PAG.
- Deng, W., Lei, W., Guo, X., Li, X., Ge, W. et Hu, W. (2022). Effects of Regulatory Focus on Online Learning Engagement of High School Students: The Mediating Role of Self-Efficacy and Academic Emotions. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(3), 707-718.
<https://doi.org/10.1111/jcal.12642>
- Devourou, A., Christopoulos, A. et Jimoyiannis, A. (2022). Mobile seamless learning in primary education: a case study on second grade students in Greece. *Educational Media International*, 59(3), 244-266.
- Dixon, C. S. (2014). The Three E's of Online Discussion. *Quarterly Review of Distance Education*, 15(1), 1-8.
- Dolighan, T. et Owen, M. (2021). Teacher Efficacy for Online Teaching during the COVID-19 Pandemic. *Brock Education: A Journal of Educational Research and Practice*, 30(1), 95-116.
- Dorner, H. (2012). Effects of Online Mentoring in Computer-Supported Collaborative Learning Environments: Mentor Presence and Cognitive Engagement. *American Journal of Distance Education*, 26(3), 157-171. <https://doi.org/10.1080/08923647.2012.692265>
- Faize, F. A. et Rahman, F. U. (2018). Investigating the Transfer of Argumentation Skills through Engagement in an Online Learning Platform. *Pakistan Journal of Distance and Online Learning*, 4(1), 81-94.
- Florungco, J. K. E. et Caballes, D. G. (2022). Educators' Perspective on the Progressivist Approach in Teaching Science Online. *Online Submission*, 3(3), 160-165.
- Friedrich, J. C. et Perrotta, K. A. (2022). HEAD ABOVE WATER: A Study of K-12 Teachers' Perspectives on Emergency Remote Learning During the COVID-19 Pandemic. *Curriculum & Teaching Dialogue*, 24(1/2), 191-210.
- Gaad, A. L. V. (2022). The Effects of Online Collaborative Learning (OCL) on Student Achievement and Engagement. *IAFOR Journal of Education*, 10(3), 31-49.
- Gao, L. (2023). Contemporary American Literature in Online Learning: Fostering Reading Motivation and Student Engagement. *Education and Information Technologies*, 28(4), 4725-4740.
<https://doi.org/10.1007/s10639-022-11329-5>
- Gawronski, J. H. (2021). Teaching during the Time of COVID: Learning from Mentor Teachers' Experiences. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 37(4), 217-233.
<https://doi.org/10.1080/21532974.2021.1965507>
- Goodyear, V. A., Skinner, B., McKeever, J. et Griffiths, M. (2023). The Influence of Online Physical Activity Interventions on Children and Young People's Engagement with Physical Activity: A Systematic Review. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 28(1), 94-108.
<https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1953459>

- Gorman, D., Hoermann, S., Lindeman, R. W. et Shahri, B. (2022). Using Virtual Reality to Enhance Food Technology Education. *International Journal of Technology and Design Education*, 32(3), 1659-1677. <https://doi.org/10.1007/s10798-021-09669-3>
- Grandits, D. et Wagle, T. (2021). Making Remote Learning Engaging. *Excelsior: Leadership in Teaching and Learning*, 13(2), 113-126. <https://doi.org/10.14305/jn.19440413.2021.13.2.03>
- Greco, A.-E. (2022). Online Teaching and Students' Perceived Level of Math Anxiety during COVID-19 Pandemic. *Journal of Educational Sciences*, 23, 45-56.
- Greenwood, L. et Kelly, C. (2019). A Systematic Literature Review to Explore How Staff in Schools Describe How a Sense of Belonging Is Created for Their Pupils. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 24(1), 3-19. <https://doi.org/10.1080/13632752.2018.1511113>
- Güney, K. (2023). Considering the Advantages and Disadvantages of Utilizing Social Media to Enhance Learning and Engagement in K-12 Education. *Research in Social Sciences & Technology (RESSAT)*, 8(2), 83-100.
- Guo, W., Chen, Y., Lei, J. et Wen, Y. (2014). The Effects of Facilitating Feedback on Online Learners' Cognitive Engagement: Evidence from the Asynchronous Online Discussion. *Education Sciences*, 4(2), 193-208.
- Hanny, C. N., Graham, C. R., West, R. E. et Borup, J. (2023). « Someone in Their Corner »: Parental Support in Online Secondary Education. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 24(1), 85-105.
- Harris, L., Dargusch, J., Ames, K. et Bloomfield, C. (2022). Catering for « Very Different Kids »: Distance Education Teachers' Understandings of and Strategies for Student Engagement. *International Journal of Inclusive Education*, 26(8), 848-864. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1735543>
- Hershcovits, H., Vilenchik, D. et Gal, K. (2020). Modeling Engagement in Self-Directed Learning Systems Using Principal Component Analysis. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 13(1), 164-171. <https://doi.org/10.1109/TLT.2019.2922902>
- Higashi, R. et Schunn, C. D. (2020). Perceived Relevance of Digital Badges Predicts Longitudinal Change in Program Engagement. *Journal of Educational Psychology*, 112(5), 1020-1041. <https://doi.org/10.1037/edu0000401>
- Hillier, C. (2021). A Seasonal Comparison of the Effectiveness of Parent Engagement on Student Literacy Achievement. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l'éducation*, 44(2), 496-529. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.v44i2.4551>
- Hirsch, S. E., McDaniel, S. C., La Salle, T. et Walker, A. C. (2021). Instructional Management for Students with Emotional and Behavioral Disorders in Remote Learning Environments. *Intervention in School and Clinic*, 57(2), 78-86. <https://doi.org/10.1177/10534512211001825>
- Horn-Olivito, H., Martinovic, D. et Winney, K. (2023). Necessity Is the Mother of Invention: How the Need for Online Schooling Impacted Mathematics Teaching Practices and Student Engagement. *Canadian Journal of Action Research*, 23(1), 21-42.
- Hu, H. et Huang, F. (2021). Application of Universal Design for Learning into Remote English Education in Australia amid COVID-19 Pandemic. *International Journal on Studies in Education*, 4(1), 55-69. <https://doi.org/10.46328/ijonse.59>
- Ilin, V. (2022). The Role of User Preferences in Engagement with Online Learning. *E-Learning and Digital Media*, 19(2), 189-208. <https://doi.org/10.1177/20427530211035514>

- Jaafar, N. M., Ng, L. S., Mahmud, N., Thang, S. M. et Mihat, W. (2022). An Investigation on the Online Learning Engagement of Malaysian Secondary School Students from Different School Types. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 12(4). <https://doi.org/10.4018/IJCALLT.310079>
- Kalogeropoulos, P., Roche, A., Russo, J., Vats, S. et Russo, T. (2021). Learning Mathematics from Home during COVID-19: Insights from Two Inquiry-Focussed Primary Schools. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 17(5). <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1296304&lang=fr&site=ehost-live&scope=site>
- Khlaif, Z. N., Salha, S. et Kouraichi, B. (2021). Emergency Remote Learning during COVID-19 Crisis: Students' Engagement. *Education and Information Technologies*, 26(6), 7033-7055. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10566-4>
- Kiatkeeree, J. et Ruangjaroon, S. (2022). Unveiling the Relationship between the Grit of Thai English Language Learners, Engagement, and Language Achievement in an Online Setting. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 15(2), 602-624.
- Kim, C., Park, S. W., Cozart, J. et Lee, H. (s. d.). From Motivation to Engagement: The Role of Effort Regulation of Virtual High School Students in Mathematics Courses.
- Kim, D., Lee, Y., Leite, W. L. et Huggins-Manley, A. C. (2020). Exploring student and teacher usage patterns associated with student attrition in an open educational resource-supported online learning platform. *Computers & Education*, 156, 103961. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103961>
- KIM, HYE-SOOK et Yu, Shin-bok. (2020). Structural relationship among environment, motivation, engagement and transfer of training of teachers in distance education. *KEDI Journal of Educational Policy*, 17(2), 221-245. <https://doi.org/10.22804/KJEP.2020.17.2.004>
- Kuromiya, H., Majumdar, R., Miyabe, G. et Ogata, H. (2022). E-Book-Based Learning Activity during COVID-19: Engagement Behaviors and Perceptions of Japanese Junior-High School Students. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 17. <https://doi.org/10.1186/s41039-022-00184-0>
- Kurt, G., Atay, D. et Öztürk, H. A. (2022). Student Engagement in K12 Online Education during the Pandemic: The Case of Turkey. *Journal of Research on Technology in Education*, 54. <https://doi.org/10.1080/15391523.2021.1920518>
- Kwon, J. B., DeBruler, K. et Kennedy, K. (2019). A Snapshot of Successful K-12 Online Learning: Focused on the 2015-16 Academic Year in Michigan. *Journal of Online Learning Research*, 5(2), 199-225.
- Lansangan, R. V. (2022). Articulating the Barriers in the Online Learning Engagement in Chemistry of Junior High School Students: A Photovoice Study. *Electronic Journal for Research in Science & Mathematics Education*, 26(2), 56-76.
- Leech, N. L., Gullett, S., Cummings, M. H. et Haug, C. A. (2022). The Challenges of Remote K-12 Education during the COVID-19 Pandemic: Differences by Grade Level. *Online Learning*, 26(1), 245-267.
- LeJeune, L. M., Samudre, M. D., Whitaker, S. C. et Bailey, C. (2022). The Effect of CW-FIT on Group Engagement during Virtual Instruction. *Journal of Special Education Technology*, 37(4), 550-560. <https://doi.org/10.1177/01626434211065436>

- Lie, A., Tamah, S. M., Gozali, I., Triwidayati, K. R., Utami, T. S. D. et Jemadi, F. (2020). Secondary School Language Teachers' Online Learning Engagement during the COVID-19 Pandemic in Indonesia. *Journal of Information Technology Education: Research*, 19, 803-832. <https://doi.org/10.28945/4626>
- Light, D. et Pierson, E. (2014). Increasing Student Engagement in Math: The Use of Khan Academy in Chilean Classrooms. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 10(2), 103-119.
- Lo, C. K. et Hew, K. F. (2020). A comparison of flipped learning with gamification, traditional learning, and online independent study: the effects on students' mathematics achievement and cognitive engagement. *Interactive Learning Environments*, 28(4), 464-481.
- Louwrens, N. et Hartnett, M. (2015). Student and Teacher Perceptions of Online Student Engagement in an Online Middle School. *Journal of Open, Flexible and Distance Learning*, 19(1), 27-44.
- Lowrie, T. (2007). Learning Engagement in Distance and Rural Settings: Four Australian Cases. *Learning Environments Research*, 10(1), 35-51. <https://doi.org/10.1007/s10984-007-9020-5>
- Lubniewski, K. L. et Kiraly, K. A. (2020). Exploring Student « Flow » with 1:1 Technology. *International Online Journal of Primary Education*, 9(2), 337-354.
- Mac Domhnaill, C., Mohan, G. et McCoy, S. (2021). Home Broadband and Student Engagement during COVID-19 Emergency Remote Teaching. *Distance Education*, 42(4), 465-493. <https://doi.org/10.1080/01587919.2021.1986372>
- Mallari, M. D. et Tayag, J. R. (2022). Situational Interest and Engagement of Public Junior High School Science Students in Modular Distance Learning. *International Journal of Instruction*, 15(3), 581-598.
- Manca, S. et Delfino, M. (2021). Adapting educational practices in emergency remote education: Continuity and change from a student perspective. *British Journal of Educational Technology*, 52(4), 1394-1413.
- McKellar, S. E. et Wang, M.-T. (2022). Adolescents' Daily Sense of School Connectedness and Academic Engagement: Intensive Longitudinal Mediation Study of Student Differences by Remote, Hybrid, and In-Person Learning Modality. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101659>
- Meyer, K. A., Bruwelheide, J. et Poulin, R. (2009). Why They Stayed: Near-Perfect Retention in an Online Certification Program in Library Media. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 13(3), 129-145.
- Miguel-Revilla, D., Calle-Carracedo, M. et Sánchez-Agustí, M. (2021). Fostering Engagement and Historical Understanding with a Digital Learning Environment in Secondary Education. *E-Learning and Digital Media*, 18(4), 344-360. <https://doi.org/10.1177/2042753020957452>
- Mohtar, M. et Yunus, M. M. (2022). A Systematic Review of Online Learning during COVID 19: Students' Motivation, Task Engagement and Acceptance. *Arab World English Journal*, 202-215.
- Moundy, K., Chafiq, N. et Talbi, M. (2021). Comparative Analysis of Student Engagement in Digital Textbook Use during Quarantine. *Education Sciences*, 11. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1304194&lang=fr&site=ehost-live&scope=site>
- Mulqueeny, K., Kostyuk, V., Baker, R. S. et Ocumpaugh, J. (2015). Incorporating Effective E-Learning Principles to Improve Student Engagement in Middle-School Mathematics. *International Journal of STEM Education*, 2. <https://doi.org/10.1186/s40594-015-0028-6>

- Naidu, S. et Laxman, K. (2019). Factors Inhibiting Teachers' Embracing eLearning in Secondary Education: A Literature Review. *Asian Journal of Distance Education*, 14(2), 124-143.
- O'Donoghue, J. (2020). Stories from the Lab: Development and Feedback from an Online Education and Public Engagement Activity with Schools. *Journal of Chemical Education*, 97(9), 3271-3277. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00636>
- Oraif, I. et Elyas, T. (2021). The Impact of COVID-19 on Learning: Investigating EFL Learners' Engagement in Online Courses in Saudi Arabia. *Education Sciences*, 11. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1290249&lang=fr&site=ehost-live&scope=site>
- Oviatt, D. R., Graham, C. R., Davies, R. S. et Borup, J. (2018). Online Student Use of a Proximate Community of Engagement in an Independent Study Program. *Online Learning*, 22(1), 223-251.
- Panisoara, I.-O., Chirca, R. et Lazar, I. (2020). The Effects of Online Teaching on Students' Academic Progress in STEM. *Journal of Baltic Science Education*, 19, 1106-1124.
- Pazzaglia, A. M., Clements, M., Lavigne, H. J. et Stafford, E. T. (2016). *An Analysis of Student Engagement Patterns and Online Course Outcomes in Wisconsin. Stated Briefly. REL 2016-157. Regional Educational Laboratory Midwest*. Regional Educational Laboratory Midwest. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED566959&lang=fr&site=ehost-live&scope=site>
- Pozzoli, T., Gini, G. et Scrimin, S. (2022). Distance Learning during the COVID-19 Lockdown in Italy: The Role of Family, School, and Individual Factors. *School Psychology*, 37(2), 183-189. <https://doi.org/10.1037/spq0000437>
- Rabayah, K. S. et Amira, N. (2022). Learners' Engagement Assessment in E-Learning during the COVID-19 Pandemic: Nation-Wide Exploration. *Education and Information Technologies*, 27(8), 10647-10663. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11006-7>
- Raby, R., Donison Laurel, Waboso, N., Harding, E., Grossman, K., Myatt, H. et Sheppard, L. C. (2021). School Is Closed! Opportunity, Challenge, and Inequality in the Early Days of the Pandemic. *Journal of Teaching and Learning*, 15(2), 40-59.
- Rangel, V. S., Henderson, J. A., Martinez, C. et Greer, R. (2022). Student Engagement in an Online Engineering Afterschool Program During the COVID-19 Pandemic. *Journal of Pre-College Engineering Education Research*, 12(2), 1-34.
- Renick, J. et Reich, S. M. (2023). The Couch as a Classroom: Exploring the School Environment of Low-Income Latine Adolescents during the COVID-19 Pandemic. *Journal for Multicultural Education*, 17(2), 237-249. <https://doi.org/10.1108/JME-06-2022-0066>
- Roman, T. A., Brantley-Dias, L., Dias, M. et Edwards, B. (2022). Addressing student engagement during COVID-19: Secondary STEM teachers attend to the affective dimension of learner needs. *Journal of Research on Technology in Education*, 54, S65-S93.
- Rousseau, N. (2023). Soutenir l'engagement scolaire après la COVID-19 : mise en relation de propositions émises par des élèves québécois avec les principes de flexibilité de la conception universelle de l'apprentissage. *Éducation et francophonie*, 51(1). <https://doi.org/10.7202/1100073ar>
- Sakaue, K., Wokadala, J. et Ogawa, K. (2023). Effect of parental engagement on children's home-based continued learning during COVID-19-induced school closures: Evidence from Uganda. *International Journal of Educational Development*, 100, N.PAG-N.PAG.

- Slof, B., van Leeuwen, A., Janssen, J. et Kirschner, P. A. (2021). Mine, Ours, and Yours: Whose Engagement and Prior Knowledge Affects Individual Achievement from Online Collaborative Learning? *Journal of Computer Assisted Learning*, 37(1), 39-50. <https://doi.org/10.1111/jcal.12466>
- Sung, S. H., Li, C., Huang, X. et Xie, C. (2021). Enhancing Distance Learning of Science--Impacts of Remote Labs 2.0 on Students' Behavioural and Cognitive Engagement. *Journal of Computer Assisted Learning*, 37(6), 1606-1621. <https://doi.org/10.1111/jcal.12600>
- Tackie, H. N. (2021). (Dis)Connected: Establishing Social Presence and Intimacy in Teacher-Student Relationships during Emergency Remote Learning. *Grantee Submission*, 7(1). <https://doi.org/10.1177/23328584211069525>
- Tay, L. Y., Lee, S.-S. et Ramachandran, K. (2021). Implementation of Online Home-Based Learning and Students' Engagement during the COVID-19 Pandemic: A Case Study of Singapore Mathematics Teachers. *Asia-Pacific Education Researcher*, 30(3), 299-310. <https://doi.org/10.1007/s40299-021-00572-y>
- Tay, L. Y., Lim, C. P., Lye, S. Y., Ng, K. J. et Lim, S. K. (2011). Open-Source Learning Management System and Web 2.0 Online Social Software Applications as Learning Platforms for an Elementary School in Singapore. *Learning, Media and Technology*, 36(4), 349-365. <https://doi.org/10.1080/17439884.2011.615322>
- Trinidad, J. E. (2021). Equity, Engagement, and Health: School Organisational Issues and Priorities during COVID-19. *Journal of Educational Administration and History*, 53(1), 67-80. <https://doi.org/10.1080/00220620.2020.1858764>
- Veugen, M. J., Gulikers, J. T. M. et den Brok, P. (2022). Secondary school teachers' use of online formative assessment during COVID-19 lockdown: Experiences and lessons learned. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(5), 1465-1481.
- Walters, T., Simkiss, N. J., Snowden, R. J. et Gray, N. S. (2022). Secondary School Students' Perception of the Online Teaching Experience during COVID-19: The Impact on Mental Wellbeing and Specific Learning Difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 92(3), 843-860. <https://doi.org/10.1111/bjep.12475>
- Wang, Q. (2019). Developing a Technology-Supported Learning Model for Elementary Education Level. *Elementary School Forum (Mimbar Sekolah Dasar)*, 6(1), 141-146.
- Wise, S. L., Kuhfeld, M. R. et Cronin, J. (2022). Assessment in the Time of COVID-19: Understanding Patterns of Student Disengagement during Remote Low-Stakes Testing. *Educational Assessment*, 27(2), 136-151. <https://doi.org/10.1080/10627197.2022.2087621>
- Wolf, S., Aurino, E., Suntheimer, N. M., Avornyo, E. A., Tsinigo, E., Behrman, J. R. et Aber, J. L. (2022). Medium-Term Protective Effects of Quality Early Childhood Education during the COVID-19 Pandemic in Ghana. *Child Development*, 93(6), 1912-1920. <https://doi.org/10.1111/cdev.13824>
- Wong, S. Y. et Ghavifekr, S. (2018). User Experience Design of History Game: An Analysis Review and Evaluation Study for Malaysia Context. *International Journal of Distance Education Technologies*, 16(3), 46-63. <https://doi.org/10.4018/IJDET.2018070103>
- Yang, X., Zhang, M., Kong, L., Wang, Q. et Hong, J.-C. (2021). The Effects of Scientific Self-efficacy and Cognitive Anxiety on Science Engagement with the « Question-Observation-Doing-Explanation » Model during School Disruption in COVID-19 Pandemic. *Journal of Science Education & Technology*, 30(3), 380-393.

- Yang, Y., Liu, K., Li, M. et Li, S. (2022). Students' Affective Engagement, Parental Involvement, and Teacher Support in Emergency Remote Teaching during the COVID-19 Pandemic: Evidence from a Cross-Sectional Survey in China. *Journal of Research on Technology in Education*, 54. <https://doi.org/10.1080/15391523.2021.1922104>
- Ye, Y., Wang, C., Zhu, Q., He, M., Havawala, M., Bai, X. et Wang, T. (2022). Parenting and Teacher-Student Relationship as Protective Factors for Chinese Adolescent Adjustment during COVID-19. *School Psychology Review*, 51(2), 187-205. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2021.1897478>
- Zhan, X., Sun, D., Wen, Y., Yang, Y. et Zhan, Y. (2022). Investigating Students' Engagement in Mobile Technology-Supported Science Learning through Video-Based Classroom Observation. *Journal of Science Education and Technology*, 31(4), 514-527. <https://doi.org/10.1007/s10956-022-09970-3>
- Zhao, L., Cao, C., Li, Y. et Li, Y. (2022). Determinants of the digital outcome divide in E-learning between rural and urban students: Empirical evidence from the COVID-19 pandemic based on capital theory. *Computers in Human Behavior*, 130, N.PAG-N.PAG.
- Zheng, C., Liang, J.-C., Chai, C. S., Chen, X. et Liu, H. (2023). Comparing high school students' online self-regulation and engagement in English language learning. *System*, 115, N.PAG-N.PAG.
- Zhong, Z., Wang, J., Deng, Y., Jin, S., Feng, S. et Li, R. (2023). Effects of external scripts incorporating capabilities, roles and tasks on IVE's collaborative learning. *Education & Information Technologies*, 28(9), 11495-11516.
- Zuo, M., Ma, Y., Hu, Y. et Luo, H. (2021). K-12 Students' Online Learning Experiences during COVID-19: Lessons from China. *Frontiers of Education in China*, 16(1), 1-30.

Annexe V (Liste des publications retenues – recension des écrits sur le concept de littératie historique)

- Achugar, M. et Carpenter, B. D. (2012). Developing Disciplinary Literacy in a Multilingual History Classroom. *Linguistics and Education: An International Research Journal*, 23(3), 262-276. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2012.05.003>
- Akhan, O. et Çiçek, S. (2021). An Examination of Historical Literacy Perceptions of Social Studies Preservice Teachers in Terms of Various Variables. *Higher Education Studies*, 11(2), 166-178. <https://doi.org/10.5539/hes.v11n2p166>
- Akinyele, M. T. (2017). Balancing Culturally Responsive Pedagogy and Historical Literacy in Urban High School Classrooms: Exploring the Tensions. *AERA Online Paper Repository*. <https://www.proquest.com/speeches-presentations/balancing-culturally-responsive-pedagogy/docview/2228671283/se-2?accountid=12543>
- Akinyele, M. T. (2018). *Doing Their Best: How Teachers in Urban Social Studies Classrooms Integrate Culturally Relevant Pedagogy with Historical Literacy Instruction* [The City University of New York]. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/doing-their-best-how-teachers-urban-social/docview/2101371443/se-2?accountid=12543>
- Bailey, B. N. (2017). Our History Clips: Collaborating for the Common Good. *Middle Grades Review*, 3(2), 1-15. <https://doi.org/https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1154816.pdf>
- Bain, R. (2005). They Thought the World Was Flat?” Applying the Principles of How People Learn in Teaching High School History. Dans J. D. Bransford et S. Donovan (dir.), *How Students Learn: History, Mathematics, and Science in the Classroom* (p. 179-215). National Academies Press.
- Beck, I. L. et Dole, J. A. (1992). Reading and Thinking with History and Science Text. Dans C. Collins et J. Mangieri (dir.), *Teaching Thinking: An Agenda for the Twenty-First Century*. <https://www.proquest.com/books/teaching-thinking-agenda-twenty-first-century/docview/62771645/se-2?accountid=12543>
- Beck, S. W. et del Calvo, A. O. (2023). Using Dialogic Writing Assessment to Support the Development of Historical Literacy. *Literacy*, 57(1), 61-71. <https://doi.org/10.1111/lit.12309>
- Bickford, J. H. I. et Rich, C. W. (2017). Using Disciplinary Literacy to Fill the Historical G•A•P•S in Trade Books. *Social Studies and the Young Learner*, 30(2), 8-11. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/using-disciplinary-literacy-fill-historical-g-p-s/docview/2461143994/se-2?accountid=12543>
- Brogie, B. (1996). Voices from the Past: Middle-Schoolers Can Read and Enjoy Primary Source Documents. *Social Studies Review*, 36(1), 46-49. <https://www.proquest.com/reports/voices-past-middle-schoolers-can-read-enjoy/docview/62579514/se-2?accountid=12543>
- Buehl, D. (2017). *Developing Readers in the Academic Disciplines, Second Edition*. Stenhouse Publishers. <https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9781032680996>

- Clark, T. L. (2012). *Student Contextualization in the History Classroom: The Roles of Cognitive Apprenticeship and Teacher Epistemology* [University at Albany]. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/student-contextualization-history-classroom-roles/docview/1697496693/se-2?accountid=12543>
- Cleary, P. et Neumann, D. (2009). The Challenges of Primary Sources, Collaboration, and the K-16 Elizabeth Murray Project. *History Teacher*, 43(1), 67-86. <https://www.jstor.org/stable/40543354>
- Coffin, C. (2006). *Historical Discourse. The Language of Time, Cause and Evaluation*. Continuum.
- Cowles, L. A. (2011). *Reading Comprehension and Analytical Writing in the Content-Area Classroom* [Walden University]. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/reading-comprehension-analytical-writing-content/docview/1037909058/se-2?accountid=12543>
- Dere, I. et Ates, Y. (2022). Alternative literacy in the Turkish Social Studies Curriculum. *Pedagogical Perspective*, 1(1), . *Pedagogical Perspective*, 1(1), 1-20. <https://doi.org/10.29329/pedper.2022.448.1>
- Duhaylongsod, L., Snow, C. E., Selman, R. L. et Donovan, M. S. (2015). Toward Disciplinary Literacy: Dilemmas and Challenges in Designing History Curriculum to Support Middle School Students. *Harvard Educational Review*, 85(4), 587-608. <https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.4.587>
- Evans, R. et Midford, S. (2022). Teaching Historical Literacies to Digital Learners via Popular Culture. *Arts and Humanities in Higher Education: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 21(3), 285-301. <https://doi.org/10.1177/14740222211050566>
- Franquiz, M. E. et Salinas, C. S. (2011). Newcomers Developing English Literacy through Historical Thinking and Digitized Primary Sources. *Journal of Second Language Writing*, 20(3), 196-210. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jslw.2011.05.004>
- Goldman, S. R., Britt, M. A., Brown, W., Cribb, G., George, M., Greenleaf, C. L., Lee, C. D. et Shanahan, C. (2016). *Disciplinary Literacies and Learning to Read for Understanding: A Conceptual Framework of Core Processes and Constructs*. G. Submission. <https://www.proquest.com/reports/disciplinary-literacies-learning-read/docview/1826540371/se-2?accountid=12543>
- Goudvis, A. et Harvey, S. (2012). Teaching for Historical Literacy. *Educational Leadership*, 69(6), 52-57. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/teaching-historical-literacy/docview/1238187653/se-2?accountid=12543>
- Gustafson, C. (2019). *"It's Like a Puzzle with a Million Pieces": The Productive Possibilities of Conflict in a Teacher Inquiry Group* [Columbia University]. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/like-puzzle-with-million-pieces-productive/docview/2396831390/se-2?accountid=12543>
- Harris, F. J. (2002). "There Was a Great Collision in the Stock Market": Middle School Students, Online Primary Sources, and Historical Sense Making. *School Library Media Research*, 5. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/there-was-great-collision-stock-market-middle/docview/62212527/se-2?accountid=12543>

- Howard, C., Adams-Budde, M., Lambert, C. et Myers, J. (2021). Engaging Literacy Experiences in History Classrooms: A Multiple Case Study of Novice Teachers' Beliefs and Practices. *Literacy Research and Instruction*, 60(1), 36-55. <https://doi.org/10.1080/19388071.2020.1779878>
- Hughes, R. E. (2021). Apprenticing Third Graders in Disciplinary Literacy in History. *Literacy Research and Instruction*, 60(2), 127-151. <https://doi.org/10.1080/19388071.2020.1789249>
- Irving, J. L., Lunstrum, J. P., Lynch-Brown, C. et Shepard, M. F. (1995). *Enhancing Social Studies through Literacy Strategies. Bulletin 91*. National Council for the Social Studies. <https://www.proquest.com/other-sources/enhancing-social-studies-through-literacy/docview/62496265/se-2?accountid=12543>
- Johnson, A. P. (dir.). (2010). *Making Connections in Elementary and Middle School Social Studies. Second Edition*. SAGE Publications. <https://www.proquest.com/books/making-connections-elementary-middle-school/docview/815959569/se-2?accountid=12543>
- Kay, V. (2011). *Examining the Response Process of Fifth Grade Students during Social Studies Instruction* [Northern Illinois University]. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/examining-response-process-fifth-grade-students/docview/1037909933/se-2?accountid=12543>
- Khawaja, A. et Puustinen, M. (2022). The Nature of Literacy Instruction in Elementary School History Lessons. *Language and literacy*, 24(3), 20-44. <https://doi.org/10.20360/langandlit2961>
- Kucan, L. et Cho, B.-Y. (2022). "Were There Any Black People in Johnstown?" An Investigation of Culturally Relevant Pedagogy in Service of Supporting Disciplinary Literacy Learning in History. *Urban Education*, 57(6), 1079-1106. <https://doi.org/10.1177/0042085918804011>
- Lanoix, A., Déry, C. et Éthier, M.-A. (2022). Regard sur le développement de la littératie en histoire chez des élèves inscrits à un cours d'Histoire du Québec et du Canada. *Revue de recherche en littératie médiatique multimodale*, 15. http://www.litmedmod.ca/sites/default/files/pdf/r2-lmm_vol15_lanoix-et-al.pdf
- Learned, J. E. (2018). Doing History: A Study of Disciplinary Literacy and Readers Labeled as Struggling. *Journal of Literacy Research*, 50(2), 190-216. <https://doi.org/10.1177/1086296X17746446>
- Lee, P. (2005, 01/01). Historical Literacy: Theory and Research. *History Education Research Journal*, 5. <https://doi.org/10.18546/HERJ.05.1.05>
- Lee, P. (2005). Putting Principles into Practice: Understanding History. Dans J. D. Bransford et S. Donovan (dir.), *How Students Learn: History, Mathematics, and Science in the Classroom* (p. 32-74). National Academies Press.
- Legault, F., Lille, B., Carignan, I. et Plante, P. (2022). L'enseignement explicite de stratégies de lecture adaptées à différents environnements et médiums pour soutenir le développement de la littératie et la démarche d'analyse de sources en histoire du Québec et du Canada. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 15. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1091406ar>

- Lent, R. C. (2016). *This Is Disciplinary Literacy: Reading, Writing, Thinking, and Doing . . . Content Area by Content Area*. Corwin. <https://www.proquest.com/books/this-is-disciplinary-literacy-reading-writing/docview/2228676429/se-2?accountid=12543>
- List, J. S. (2012). *Historical Thinking in Information Rich Environments: An Exploration of Eighth Grade Students' Actions Locating and Analyzing Digital Historical Sources* [North Carolina State University]. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/historical-thinking-information-rich-environments/docview/1651851636/se-2?accountid=12543>
- Maposa, M. T. et Wassermann, J. (2014). Historical Literacy in a Context of Patriotic History: An Analysis of Zimbabwean History Textbooks. *Africa Education Review*, 11(2), 254-274. <https://doi.org/10.1080/18146627.2014.927160>
- Meloche, A., Lee, V. J., Grant, A., Neuman, D. et DeCarlo, M. J. T. (2020). Critical Literacy as a Lens for Students' Evaluation of Sources in an AP World History Class. *Social Studies*, 111(4), 189-204. <https://doi.org/10.1080/00377996.2020.1727828>
- Monte-Sano, C. (2010). Disciplinary Literacy in History: An Exploration of the Historical Nature of Adolescents' Writing. *Journal of the Learning Sciences*, 19(4), 539-568. <https://doi.org/Disciplinary> Literacy in History: An Exploration of the Historical Nature of Adolescents' Writing
- Monte-Sano, C. (2011). Beyond Reading Comprehension and Summary: Learning to Read and Write in History by Focusing on Evidence, Perspective, and Interpretation. *Curriculum Inquiry*, 41(2), 212-249. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2011.00547.x>
- Monte-Sano, C. et De La Paz, S. (2012). Using Writing Tasks to Elicit Adolescents' Historical Reasoning. *Journal of Literacy Research*, 44(3), 273-299. <https://doi.org/10.1177/1086296X12450445>
- Monte-Sano, C., De La Paz, S. et Felton, M. (2014a). Implementing a Disciplinary-Literacy Curriculum for US History: Learning from Expert Middle School Teachers in Diverse Classrooms. *Journal of Curriculum Studies*, 46(4), 540-575. <https://doi.org/10.1080/00220272.2014.904444>
- Monte-Sano, C., de La Paz, S. et Felton, M. (2014b). *Reading, Thinking, and Writing about History: Teaching Argument Writing to Diverse Learners in the Common Core Classroom, Grades 6-12. Common Core State Standards in Literacy Series*. Teachers College Press. <https://www.proquest.com/books/reading-thinking-writing-about-history-teaching/docview/2396827932/se-2?accountid=12543>
- Nichols, D. J. (2012). *Visual Texts and Historical Thinking: Teachers' Conceptions, Uses, and Reflections* [Columbia University]. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/visual-texts-historical-thinking-teachers/docview/1697499678/se-2?accountid=12543>
- Nokes, J. (2008). Aligning Literacy Practices in Secondary History Classes with Research on Learning. *Middle Grades Research Journal*, 3(3), 29-55. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/aligning-literacy-practices-secondary-history/docview/61893087/se-2?accountid=12543>

- Nokes, J. (2010a). Observing Literacy Practices in History Classrooms. *Theory and Research in Social Education*, 38(4), 515-544. <https://doi.org/10.1080/00933104.2010.10473438>
- Nokes, J. (2010b). Preparing Novice History Teachers to Meet Students' Literacy Needs. *Reading Psychology*, 31(6), 493-523. <https://doi.org/10.1080/02702710903054923>
- Nokes, J. (2013). *Building Students' Historical Literacies : Learning to Read and Reason with Historical Texts and Evidence*. Routledge.
- Popp, J. S., Di Domenico, P. et Makhoulouf, J. (2021). Teachers' Perspectives about Students' Productive Textual Engagement in Social Studies. *Reading Horizons*, 60(1), 25-44. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/teachers-perspectives-about-students-productive/docview/2540356432/se-2?accountid=12543>
- Popp, J. S. et Hoard, J. (2018). Supporting Elementary Students' Sourcing of Historical Texts. *Reading Teacher*, 72(3), 301-311. <https://doi.org/10.1002/trtr.1715>
- Puustinen, M. et Khawaja, A. (2021). Envisaging the Alternatives: From Knowledge of the Powerful to Powerful Knowledge in History Classrooms. *Journal of Curriculum Studies*, 53(1), 16-31. <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1703273>
- Rainey, E. C., Maher, B. L., Coupland, D., Franchi, R. et Moje, E. B. (2018). But What Does It Look Like? Illustrations of Disciplinary Literacy Teaching in Two Content Areas. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 61(4), 371-379. <https://doi.org/10.1002/jaal.669>
- Rantala, J. et Khawaja, A. (2018). Assessing Historical Literacy among 12-Year-Old Finns. *Curriculum Journal*, 29(3), 354-369. <https://doi.org/10.1080/09585176.2018.1460273>
- Schall-Leckrone, L. et Barron, D. (2019). From Research to Practice: Equipping English Learners with History Literacy Skills (9th grade). Dans M. A. Stewart et H. Hansen-Thomas (dir.), *Transforming Practices for the High School Classroom. Engaging Research*. TESOL Press. <https://www.proquest.com/books/transforming-practices-high-school-classroom/docview/2228688268/se-2?accountid=12543>
- Shanahan, C. (2006). Reading Multiple Documents in History Class: Evolution of a Teaching Strategy Based on the Reading Processes of Practicing Historians. Dans K. A. D. Stahl et M. C. McKenna (dir.), *Reading Research at Work: Foundations of Effective Practice* (p. 451). Guilford Press. <https://eric.ed.gov/?id=ED489492>
- Shanahan, C., Bolz, M. J., Cribb, G., Goldman, S. R., Heppeler, J. et Manderino, M. (2016). Deepening What it Means to Read (and Write) Like a Historian: Progressions of Instruction Across a School Year in an Eleventh Grade U.S. History Class. *The History Teacher*, 49(2), 241-270. <http://www.jstor.org/stable/24810476>
- Shreiner, T. L. et Zwart, D. E. (2020). It's Just Different: Identifying Features of Disciplinary Literacy Unique to World History. *History Teacher*, 53(3), 441-469. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1276211>
- Smith, K. (2019). *Literacy Coaching for Disciplinary Literacy Instruction: An Exploration of a Partnership at the Secondary Level* [Northern Illinois University]. <https://eric.ed.gov/?id=ED601555>

- Sperry, C. (2014). Looking at World War I Propaganda. *Social Education*, 78(5), 235-240.
<https://www.proquest.com/scholarly-journals/looking-at-world-war-i-propaganda/docview/1651837336/se-2?accountid=12543>
- Stahl, S. A., Hynd, C. R., Britton, B. K., McNish, M. M. et Bosquet, D. (2006). What Happens When Students Read Multiple Source Documents in History? Dans K. A. D. Stahl et M. C. McKenna (dir.), *Reading Research at Work: Foundations of Effective Practice*. Guilford Press.
<https://www.proquest.com/books/reading-research-at-work-foundations-effective/docview/62089087/se-2?accountid=12543>
- Stull, M. K. (2012). *Learning to Teach with a Focus on Disciplinary Reading and Texts in History: A Study of History and Social Science Preservice Teachers* [University of Michigan].
<https://www.proquest.com/dissertations-theses/learning-teach-with-focus-on-disciplinary-reading/docview/1651828492/se-2?accountid=12543>
- VanSledright, B. (2012). Learning with Texts in History - Protocols for Reading and Practical Strategies. Dans T. L. Jetton et C. Shanahan (dir.), *Adolescent Literacy in the Academic Disciplines: General Principles and Practical Strategies* (p. 199-226). Guilford Press.
<https://www.proquest.com/books/adolescent-literacy-academic-disciplines-general/docview/964179831/se-2?accountid=12543>
- VanSledright, B. A. et Kelly, C. (1996). *Reading American History: How Do Multiple Text Sources Influence Historical Learning in Fifth Grade? Reading Research Report No. 68*.
<https://www.proquest.com/reports/reading-american-history-how-do-multiple-text/docview/62548678/se-2?accountid=12543>
- Walker, T. R. (2006). Historical Literacy: Reading History through Film. *Social Studies*, 97(1), 30-34.
<https://doi.org/10.3200/TSSS.97.1.30-34>
- Walsh-Moorman, E. (2018). *Multimodal Composing in Support of Disciplinary Literacy: A Search for Context in ELA and History Classrooms* [Kent State University].
<https://www.proquest.com/dissertations-theses/multimodal-composing-support-disciplinary/docview/2155988515/se-2?accountid=12543>
- Wineburg, S., Martin, D. et Monte-Sano, C. (2011). *Reading Like a Historian: Teaching Literacy in Middle and High School History Classrooms*. Teachers College Press.
<https://www.proquest.com/books/reading-like-historian-teaching-literacy-middle/docview/898323566/se-2?accountid=12543>
- Wissinger, D. R. et Ciullo, S. (2018). Historical Literacy Research for Students with and at Risk for Learning Disabilities: A Systematic Review. *Learning Disabilities Research & Practice*, 33(4), 237-249. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12182>
- Wissinger, D. R., Ciullo, S. et Shiring, E. J. (2018). Historical Literacy Instruction for All Learners: Evidence from a Design Experiment. *Reading and Writing Quarterly*, 34(6), 568-586.
<https://doi.org/10.1080/10573569.2018.1510795>

Yeager, E. A. et Davis, O. L., Jr. (1995). *Teaching the "Knowing How" of History: Classroom Teachers' Thinking about Historical Texts. Draft.* the Annual Meeting of the

American Educational Research Association, San Francisco. <https://www.proquest.com/speeches-presentations/teaching-knowing-how-history-classroom-teachers/docview/62640282/se-2?accountid=12543>

Zwiers, J. et Crawford, M. (2011). *Academic Conversations: Classroom Talk That Fosters Critical Thinking and Content Understandings.* Stenhouse Publishers.
<https://www.proquest.com/books/academic-conversations-classroom-talk-that/docview/964185875/se-2?accountid=12543>

Annexe VI (Liste des publications issues du projet de recherche)

- Lanoix, A., Éthier, M.-A., Gérin-Lajoie, S., Poellhuber, B., Roy, N. et Viens, G. (2021, 29 avril). Une expérience de formation à distance au secteur des jeunes : l'exemple du cours d'histoire du Québec et du Canada. 8e colloque international en éducation, Montréal, QC.
- Lanoix, A., Éthier, M.-A., Gérin-Lajoie, S., Poellhuber, B., Roy, N. et Viens, G. (2021, 21 octobre). Enseigner l'histoire du Québec et du Canada à distance : bilan d'une expérience en quatrième secondaire. Colloque international sur l'enseignement en ligne, Québec, QC.
- Lanoix, A., Éthier, M.-A., Gérin-Lajoie, S., Poellhuber, B., Roy, N. et Viens, G. (2021, 17 novembre). La perception de présence : enjeu central de la formation à distance. Colloque ROC 2021. <https://colloqueroc.teluq.ca>
- Éthier, M.-A. et Lanoix, A. (2022, 8 mars). Réflexions sur le développement de la littératie historique des élèves du secondaire au Québec. Colloque international des didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté, Toulouse, France.
- Lanoix, A., Déry, C. et Éthier, M.-A. (2022). Regard sur le développement de la littératie historique chez les élèves de 4e secondaire. *Traces*, 60(2), 15-21.
- Lanoix, A., Éthier, M.-A., Gérin-Lajoie, S., Poellhuber, B. et Roy, N. (2022, 6 mai). À la recherche d'une présence : l'expérience d'élèves du secondaire en contexte de formation à distance. 9e Colloque international en éducation, Montréal, QC.
- Lanoix, A., Déry, C. et Éthier, M.-A. (2022). Regard sur le développement de la littératie en histoire chez des élèves inscrits à un cours d'Histoire du Québec et du Canada. *Revue de recherche en littératie médiatique multimodale*, 15. http://www.litmedmod.ca/sites/default/files/pdf/r2-lmm_vol15_lanoix-et-al.pdf
- Lanoix, A., Gérin-Lajoie, S., Éthier, M.-A., Poellhuber, B. et Roy, N. (2022). Présence transactionnelle et dimensions du soutien aux apprenants dans la formation à distance au secteur des jeunes. Retour sur une première année d'expérimentation. *Questions vives*, 36. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.6140>
- Lanoix, A. (2022, 7 juillet). De l'utilité des données invoquées pour caractériser les conditions existantes de transfert des compétences en histoire. XVIIes Rencontres du REF, Namur, Belgique.
- Lanoix, A., Déry, C. et Éthier, M.-A. (2022, 24 novembre). Les caractéristiques de la littératie historique en développement chez les élèves. Réflexions sur les effets du mode d'enseignement et du cadre d'évaluation. Congrès de l'Association québécoise pour l'enseignement de l'univers social, Québec, QC.

- Lanoix, A., Roy, N., Gérin-Lajoie, S., Poellhuber, B. et Éthier, M.-A. (2023, 4 mai). Facteurs de motivation et de démotivation chez les élèves du secondaire en formation à distance. 10e colloques international en éducation, Montréal, QC.
- Lanoix, A., Éthier, M.-A., Gérin-Lajoie, S., Poellhuber, B. et Roy, N. (2023, 29 mai). Early Findings on an Experiment in Distance Education with High School Students. Open / Technology, Education, Scholarship and Society Association, Toronto, ON.
- Lanoix, A., Déry, C. et Éthier, M.-A. (2023, 20 septembre). Le développement de la littératie historique chez les élèves du secondaire québécois : une étude exploratoire. Congrès de l'AIRDHSS, Cologne, Allemagne.
- Lanoix, A. (2024). Observations sur la pensée historique d'élèves du secondaire au Québec. Dans S. Dousset, M.-A. Éthier et N. Fink (dir.), *Didactique de l'histoire et compétences critiques. Penser l'apprentissage de l'histoire par la notion d'enquête* (p. 61-84). De Boeck.
- Gérin-Lajoie, S., Lanoix, A., Simard, Y., Roy, N., Poellhuber, B. et Éthier, M.-A. (2024, 10 mai). La formation à distance au secteur de la formation générale des jeunes : bilan d'une recherche-action. 11e colloque international en éducation du CRIFPE, Montréal, QC.
- Lanoix, A. (2024, 14 mai). Réflexions sur le concept de littératie historique. 91e congrès de l'ACFAS, Ottawa, ON.
- Lanoix, A., Salem, R. et Éthier, M.-A. (2024, 5 juillet). *Caractéristiques et portée du concept de littératie historique : une revue systématique de la littérature scientifique*. Rencontres du REF, Fribourg, Suisse.

Annexe VII - Figures et tableaux

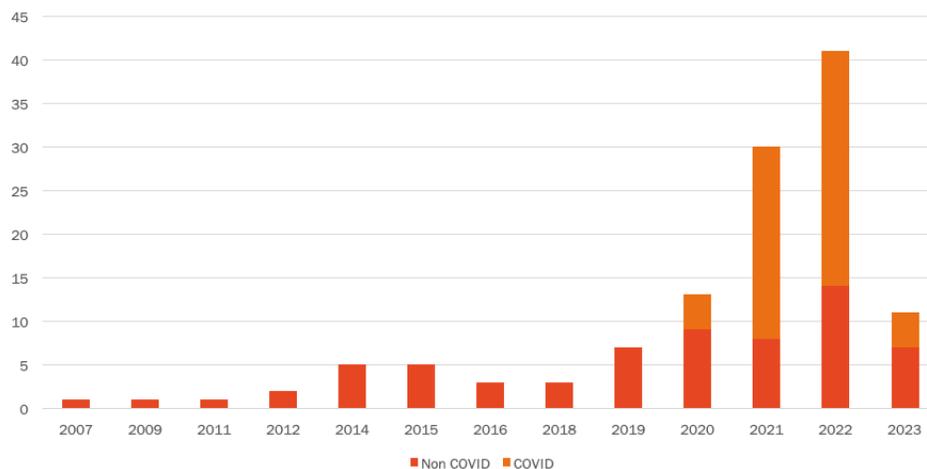


Figure 1-Distribution des articles sur l'engagement en FAD au primaire et au secondaire selon les années

Tableau 1-Cadres théoriques utilisés dans la définition de l'engagement

	2014	2015	2019	2020	2021	2022	2023
Definition engagement							
• 3 dimensions (CEB)	1	3	1	5	12	9	3
• 2 dimensions (CB)						1	
• 2 dimensions (EB)					1		1
• 3+1 dimensions (CEB+S)						1	
• Motivation		1				4	
• Émotions				1			
• Behavioural						1	
• Enseignant		1			1		
• Parent			1		1		1
• Conséquences observables (devoirs complétés, participation, présence)			1			2	
• Effort					1	2	
• Implication/intérêt/investissement				1	1	1	
• Explorer/interagir/apprendre						1	
• Processus continu et mesurable				1			
• État mental lié à l'apprentissage					1		
• Temporel			1		1		
• 4 facteurs (compétences/émotion/participation/performance)					1		
• Définition ultra complète multifacettes						1	

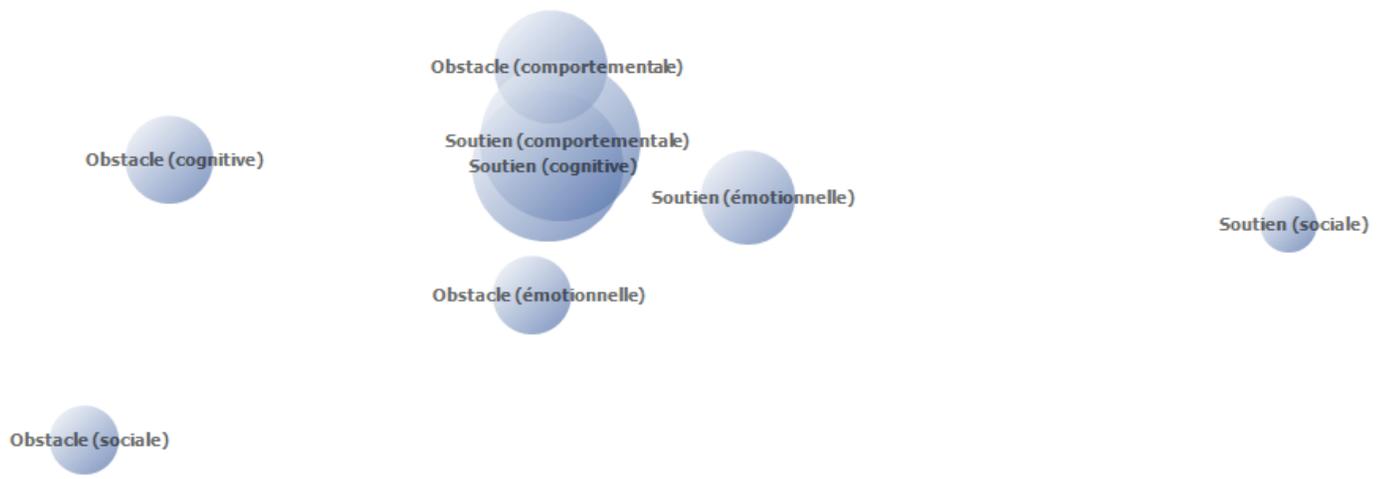


Figure 2 - Analyse par agrégation des facteurs de soutien et obstacles évoqués par les élèves en lien avec les dimensions de l'engagement

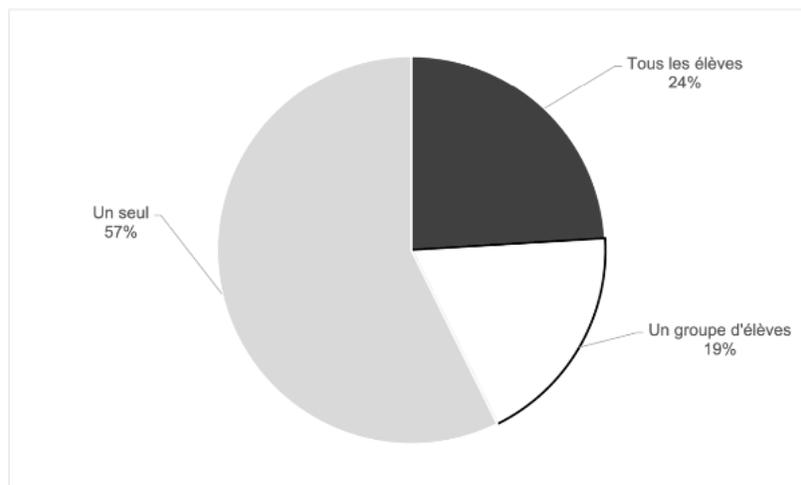


Figure 3 - Éléves visés par les actions répertoriées dans les journaux de bord - résultats pondérés (n=1183)

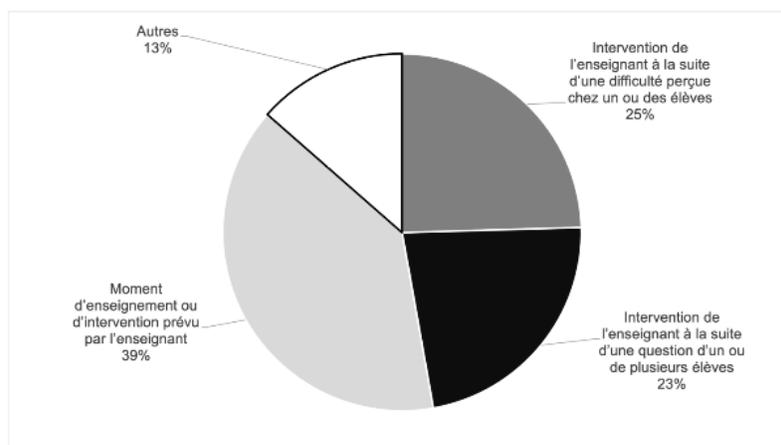


Figure 4 - Source des actions répertoriées dans les journaux de bord - résultats pondérés (n=1183)

Tableau 2 - Récurrence des composantes des définitions de la littératie historique

Composantes	Fréquence	Proportion des cas
Réception	65	76,1 %
Analyse de sources	63	69,0 %
Pensée historienne	52	56,3 %
Interprétation/compréhension	49	54,9 %
Enquête	48	53,5 %
Esprit/pensée/analyse critique	40	52,1 %
Production	47	49,3 %
Méthode historique	32	42,3 %
Euristiques	30	40,8 %
Inférence	22	31,0 %
Causalité	23	26,8 %
Vocabulaire	20	23,9 %
Épistémologie	16	22,5 %
Changement/continuité	14	19,7 %
Temporalité	17	15,5 %
Citoyenneté	11	15,5 %
Empathie historique	10	11,3 %
Récit/narration	10	11,3 %
Conscience historique	7	7,0 %