

Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

30 juillet 2024
Rapport

Soutenir la transition présentiel-formation à distance d’enseignantes et d’enseignants au collégial : Conception et mise en place de pratiques pédagogiques innovantes en réponse aux besoins des étudiantes et des étudiants utilisant des environnements numériques d’apprentissage

Chercheuse principale
Marie Alexandre UQAR

Cochercheurs
Jacques Roy UQAC
Jean Bernatchez UQAR
Lina Sylvain UQAR

Établissement gestionnaire de la subvention
Université du Québec à Rimouski

Numéro du projet de recherche
2021-OEUA-287804

Titre de l’action concertée
Programme de recherche-action sur le numérique en éducation et en enseignement supérieur
(volet Projet de recherche-action)

Partenaire(s) de l’Action concertée
Le ministère de l’Éducation et de l’enseignement supérieur (MEES)
et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)

Remerciements

Nous souhaitons exprimer notre profonde gratitude envers toutes les personnes collaboratrices pour leur disponibilité et leur engagement qui ont largement contribué au succès de cette recherche-action

Janie Allard, Cegep de la Gaspésie et des Îles
Nathalie Blais, Cegep de la Gaspésie et des Îles
Daniel Breton, Cegep de Rivière-du-loup
Amélie Dallaire, Cegep de la Gaspésie et des Îles
Ghyslaine Daigle, UQAR
Nancy Denis Cegep de la Gaspésie et des Îles
Naomie Fournier-Dubé Université de Montréal
Marion Frappier-Routhier, Cegep de la Gaspésie et des Îles
Koreen Hayes, Cegep de la Gaspésie et des Îles
Daniel Labillois, UQAR
Hélène Lahaie, Université Laval
Aliçane Moquin Laferrière, Cegep de la Gaspésie et des Îles
Josianne Landry Allard, Cegep de la Gaspésie et des Îles
Maude Leblanc, Cegep de la Gaspésie et des Îles
Sophie Lévesque, Cegep de la Gaspésie et des Îles
Danielle Raymond, Cegep de Rivière-du-Loup
Yannick Sage, Cegep de la Gaspésie et des Îles

Et aux étudiants et étudiantes des programmes : Arts, lettres et communication,
Techniques d'éducation spécialisée (AEC), Techniques d'intervention en délinquance,
Techniques juridiques du Cegep de la Gaspésie et des Îles
Ainsi que
Le pôle d'expertise et de recherche en santé et bien-être des hommes

Table des matières

PARTIE A — CONTEXTE DE LA RECHERCHE	4
PROBLÉMATIQUE	4
OBJECTIFS POURSUIVIS	6
PRINCIPALES QUESTIONS DE RECHERCHE ET HYPOTHÈSES	7
PARTIE B — MÉTHODOLOGIE	8
COLLECTE DE DONNÉES AUPRÈS DES PERSONNES ÉTUDIANTES	8
COLLECTE DE DONNÉES AUPRÈS DES PERSONNES ENSEIGNANTES	9
PARTIE C — PRINCIPAUX RÉSULTATS	10
RÉSULTATS DE LA COLLECTE DE DONNÉES MENÉE AUPRÈS DES PERSONNES ÉTUDIANTES	10
<i>Résultats de l'enquête par questionnaire</i>	10
<i>Résultats des entretiens</i>	13
RÉSULTATS DE LA COLLECTE DE DONNÉES MENÉE AUPRÈS DES PERSONNES ENSEIGNANTES	16
<i>Résultats des entretiens d'explicitation</i>	16
<i>Résultats de l'analyse des plans de cours</i>	18
RETOMBÉES IMMÉDIATES	18
<i>Principales contributions</i>	19
PARTIE D - PISTES DE SOLUTION OU D' ACTIONS SOUTENUES PAR LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE ...	20
PARTIE E — NOUVELLES PISTES OU QUESTIONS DE RECHERCHE	26
SUR LE PLAN DES RÉALITÉS ÉTUDIANTES	26
SUR LE PLAN DE LA PRATIQUE ENSEIGNANTE	26
PARTIE F — RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE	27
ANNEXE 1 – MÉTHODOLOGIE	29
ANNEXE 2- MODALITÉS DE RECRUTEMENT, RÈGLES DE CONFIDENTIALITÉ ET CONSENTEMENT (PERSONNES ÉTUDIANTES)	32
ANNEXE 3 – COLLECTE DE DONNÉES AUPRÈS DES PERSONNES ÉTUDIANTES	37
ANNEXE 4 - MODALITÉS DE RECRUTEMENT, RÈGLES DE CONFIDENTIALITÉ ET CONSENTEMENT (PERSONNES ENSEIGNANTES)	43
ANNEXE 5 - COLLECTE DE DONNÉES AUPRÈS DES PERSONNES ENSEIGNANTES	46
ANNEXE 6 - ACTIVITÉS RÉALISÉES PAR LE GROUPE DE COLLABORATION PROFESSIONNELLE	49
ANNEXE 7 - QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE	58
ANNEXE 8 - RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE PAR QUESTIONNAIRE	67
ANNEXE 9 - RÉSULTATS DES ENTRETIENS DES PERSONNES ÉTUDIANTES	92
ANNEXE 10- EXTRAITS <i>VERBATIM</i> DES ENTRETIENS D'EXPLICITATION SELON LES PHASES DU PROCESSUS DIDACTIQUE	98
ANNEXE 11 - PRATIQUES PÉDAGOGIQUES ET FONCTIONS DES OUTILS NUMÉRIQUES	101
ANNEXE 12 - CYCLE DE LA DÉMARCHE DE RÉFÉRENCE ALLIANT NUMÉRIQUE ET DIDACTIQUE	103
ANNEXE 13 – LISTE DES PUBLICATIONS EN LIEN AVEC LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE	106
ANNEXE 14 - BIBLIOGRAPHIE COMPLÈTE	109

Partie A – Contexte de la recherche

Problématique

Lors de la pandémie associée à la COVID-19, la formation à distance (FAD) a constitué un défi collectif pour les acteurs du réseau collégial québécois, d'autant que la majorité des collèges n'avaient pas expérimenté de manière formelle ce mode d'apprentissage (Conseil supérieur de l'éducation, 2021). En parallèle, l'état des connaissances en matière de FAD a permis d'identifier des difficultés et des défis inhérents à ce mode de formation pouvant affecter la motivation des étudiant.es, leur engagement et leur réussite scolaire (Alexandre et al., 2022; Cégep St-Jean-sur-Richelieu, 2023; Manderscheid et Jeunesse, 2007; Papi, Mendoza, Brassard, Bédard, Sarpentier, 2017). Dans cette perspective, les pratiques pédagogiques qui permettraient le mieux de répondre à ces besoins confirment la complexification de la pratique enseignante sous les dimensions de l'apprentissage et de l'environnement (Fournier Dubé, Alexandre et Bernatchez, 2022).

Selon des écrits scientifiques, la FAD aurait des exigences qui peuvent conduire certains étudiant.es à vivre des difficultés. Ainsi, selon Niemi et Kousa (2020), l'apprentissage à distance exige plus d'autodiscipline et d'autogestion de la part des élèves. Les difficultés ne disparaîtraient pas avec le temps, elles augmenteraient plutôt en raison des aspects liés à la motivation.

Les écrits scientifiques mettent également en évidence certains aspects positifs des apprentissages en FAD. Ainsi, McGinley et al. (2012) rapportent l'existence d'effets

positifs quant aux interactions asynchrones sur le temps accordé pour préparer des commentaires et favoriser ainsi une réflexion critique en groupe. Dans la même perspective, Wojnar et Uden (2005) soulignent que la discussion de groupe joue un rôle crucial dans l'apprentissage en ligne pour stimuler les échanges et le travail collaboratif. Pour sa part, Racette (2010) démontre que l'utilisation de messages semi-personnalisés dans un cours à contenu chiffré (comptabilité, finance, mathématiques) offert en télé-enseignement génère des effets positifs sur la réussite.

Tukan (2020) mentionne que la conception du matériel, de l'évaluation et de l'appréciation reste un défi pour chaque enseignant.e. Abrami et al. (2011) soulignent pour leur part l'importance de l'utilité et de la pertinence du contenu, des activités et des tâches pour les élèves afin de permettre une identification personnelle avec l'école et le contenu à apprendre.

Les résultats d'une revue systématique des écrits menée par Bond (2020) montrent que les outils numériques les plus fréquemment utilisés par des enseignant.es sont ceux de collaboration synchrone, d'organisation et de partage des connaissances ainsi que les outils textuels, de production multimodale et les réseaux sociaux. Les scénarios de communication entre les élèves et les enseignant.es les plus prometteurs seraient ceux qui se déroulent selon un calendrier préétabli (Rice et Carter Jr, 2016).

En somme, les écrits scientifiques font ressortir le besoin d'engagement des étudiant.es, notamment le rôle de la motivation et les types d'interactions qui en découlent. Ces études permettent une meilleure compréhension de ce qui peut contribuer à répondre aux besoins des élèves en FAD tout en proposant diverses pistes

d'exploration en lien avec la conception d'environnement numérique d'apprentissage répondant aux défis de la réussite éducative.

Depuis le début des années 2000, le Cégep de la Gaspésie et des Îles a expérimenté de nombreuses variantes de la FAD. C'est dans ce contexte que le cégep s'est associé à l'étude comme partenaire d'une démarche de recherche-action participative afin de mieux répondre aux besoins des étudiant.es en FAD.

Objectifs poursuivis

Dans le contexte de la transition présentiel-FAD d'enseignant.es des programmes de *Techniques juridiques*, *Techniques d'intervention en délinquance*, de l'attestation d'études collégiales (AEC) *Techniques d'éducation spécialisée* et du programme préuniversitaire *Arts, lettres et communication* du Cégep de la Gaspésie et des Îles, la recherche poursuit les objectifs suivants :

Objectif 1. Documenter le savoir-enseigner en FAD d'enseignant.es du collégial par la conception, l'expérimentation et la production d'un répertoire des déterminants de pratiques pédagogiques innovantes en réponse aux besoins des étudiant.es utilisant des environnements numériques d'apprentissage.

Objectif 2. Expliquer, selon une logique de genre, l'adéquation entre les pratiques pédagogiques mises en place en FAD par des enseignant.es du collégial et la réponse aux profils et aux besoins exprimés par des étudiant.es utilisant des environnements numériques d'apprentissage.

Objectif 3. Produire une modélisation d'une démarche d'accompagnement lors du processus de transition présentiel-FAD au collégial, en particulier.

Principales questions de recherche et hypothèses

Les principales questions de recherche et hypothèses découlent essentiellement des résultats de l'enquête par questionnaire et des entrevues individuelles et de groupe, réalisées auprès des étudiant.es ainsi que de la collecte de données entreprise auprès de membres du personnel enseignant du Cégep de la Gaspésie et des Îles.

- Quelle est l'appréciation des étudiant.es quant à leur expérience d'apprentissages numériques concernant leurs relations avec les enseignant.es et les modalités d'apprentissage retenues ? Quelles seraient les améliorations à apporter à la FAD pour mieux répondre à leurs besoins ?
- Comment la personne enseignante « fait-elle apprendre » dans un contexte de transition de la pratique enseignante du présentiel à la formation à distance ?
- Quelles sont les fonctions pédagogiques (et didactiques) attribuées aux outils numériques utilisés pour l'apprentissage ?
- Quels sont les stratégies pédagogiques et les dispositifs d'évaluation mis en place dans les environnements numériques d'apprentissage ?

Des hypothèses :

Les filles, davantage que les garçons, seraient engagées dans leurs études et obtiendraient de meilleurs résultats scolaires ;

Les adultes, davantage que les plus jeunes étudiant.es, seraient engagés dans leurs études et obtiendraient de meilleurs résultats scolaires.

Partie B – Méthodologie

La présente recherche-action a commandé un recours à une méthodologie mixte quantitative et qualitative (voir annexe 1 - Méthodologie).

Collecte de données auprès des personnes étudiantes

Un premier volet, de nature quantitative, consiste en une enquête par questionnaire réalisée auprès d'un échantillon de 51 étudiant.es (voir annexe 2). L'enquête a documenté la perception des étudiant.es quant à leur expérience en FAD à partir d'indicateurs spécifiques portant sur le rapport aux enseignant.es et sur les modalités d'apprentissage numériques utilisées. Des associations ont été faites avec des caractéristiques personnelles des étudiant.es sur les plans scolaire, sociodémographique et économique. En raison de la taille réduite de l'échantillon, les résultats de l'enquête ne peuvent être généralisés, soit à l'ensemble du cégep ou encore, servir de comparaison avec l'enseignement régulier. Les résultats ont donc une valeur indicative et exploratoire. De plus, l'analyse des étudiant.es selon le genre est également de portée plus restreinte en raison du déséquilibre entre filles (46) et garçons (5). En contrepartie, la répartition selon l'âge des étudiant.es a permis des comparaisons intéressantes entre les jeunes et les adultes.

Un deuxième volet, de nature qualitative, a été effectué à partir d'une lecture des résultats de l'enquête par questionnaire et d'un examen des écrits. Un schéma a été conçu pour la réalisation d'entretiens individuels et de type *Living Lab* (Dubé et al., 2014). En tout, entre la session automne 2021 et la session automne 2023 inclusivement, 15 étudiant.es ont été rencontrés lors des entretiens : 11 étudiantes ont participé à trois groupes d'entrevues, et quatre entrevues individuelles ont été réalisées auprès de trois

étudiants et d'une étudiante (voir annexe 3). Une analyse thématique de contenu (Mucchielli, 2016) a été réalisée sur le matériel des entretiens. Les quatre étapes effectuées sont : la préparation du matériel, la préanalyse, l'exploitation du matériel (codage et catégorisation) qui a conduit à la description thématisée de la problématique à l'étude et finalement, l'analyse et l'interprétation des résultats. La démarche de thématisation en continu a conduit à un repérage, un découpage et un regroupement des contenus sous la forme des thèmes pertinents. La codification et la catégorisation de nos données a permis de décomposer le matériel traité en éléments d'analyse constituant ainsi les unités de sens.

Collecte de données auprès des personnes enseignantes

La collecte de données a été effectuée auprès des personnes enseignantes des quatre programmes à différents moments au cours de l'étude (voir annexe 4). Des entretiens individuels d'explicitation (Vermersch, 2014) ont été réalisés auprès du personnel enseignant. Treize entretiens individuels d'explicitation ont été menés auprès de sept membres du personnel enseignant. Le schéma des questions de l'entretien est présenté à l'annexe 5 - Collecte de données auprès des personnes enseignantes. Les plans de cours (sessions A-2020 à H-2024 inclusivement) conçus et réalisés par les personnes enseignantes des quatre programmes ciblés ont été analysés (n = 165) Une analyse de contenu (Mucchielli, 2016) a été réalisée (voir annexe 6 - Collecte de données auprès des personnes enseignantes). Les activités du groupe de collaboration professionnelle selon différentes modalités ont permis une validation en continu (voir annexe 7 : Activités réalisées par le groupe collaboration professionnelle).

Partie C – Principaux résultats

Les résultats se présentent en deux sections : 1) une première section porte sur les résultats issus de la collecte de donnée menée auprès des personnes étudiantes, 2) une deuxième section décrit les résultats obtenus de la collecte de données menée auprès des personnes enseignantes. Enfin, les retombées immédiates, ainsi que les principales contributions de nos travaux de recherche, concluent cette partie.

Résultats de la collecte de données menée auprès des personnes étudiantes

Résultats de l'enquête par questionnaire

Dans l'enquête par questionnaire, six dimensions ont été couvertes : les caractéristiques personnelles des étudiant.es, les relations avec les enseignant.es et le milieu scolaire, et les modalités d'apprentissage, le réseau social et familial des étudiant.es, leur bien-être personnel, leur système de valeurs et leur condition socioéconomique. Compte tenu de l'objet premier de l'étude, l'attention sera davantage portée sur la dimension scolaire, relationnelle et sur les modalités d'apprentissage (voir annexe 8 - Questionnaire d'enquête).

L'enquête par questionnaire a été complétée par les 51 étudiant.es (46 filles, 5 garçons). Au total, sept étudiant.es sur 10 (70,6 %) sont âgés de 20 ans et plus. La moyenne d'âge des participant.es se situe à 28,3 ans. En comparaison avec le profil national des cégepien.nes au Québec, l'échantillon est surreprésenté par des étudiant.es plus âgé.es, souvent des adultes effectuant un retour aux études. C'est ainsi qu'au Québec, 93,9 % des cégepien.nes sont âgé.es de moins de 20 ans (Gaudreault et al., 2018).

Une très forte majorité d'étudiant.es (86,3 %) a déclaré avoir un intérêt *très élevé* ou *élevé* pour les études et y consacrent en moyenne 22 heures par semaine. Au total, 44 étudiant.es

ne songent *pas du tout* à abandonner leurs études (86,3 %), sept y songent *occasionnellement* (13,7 %), puis aucun *sérieusement* (0,0 %). Les principaux motifs d'abandon mentionnés par les étudiant.es sont le manque d'intérêt, la charge de travail trop lourde, les difficultés familiales, scolaires, personnelles et financières.

La presque totalité des étudiant.es (98,0 %) qualifient leurs relations avec leurs enseignant.es comme étant *satisfaisantes* ou *très satisfaisantes*. Selon certains, le fait d'avoir de petites cohortes d'étudiant.es favoriserait le rapprochement dans la relation avec les enseignant.es. Enfin, il est souligné que les enseignant.es maîtrisent bien leur matériel et les plateformes qui seraient adaptées pour des cours interactifs. À cet égard, huit étudiant.es sur 10 apprécient les méthodes pédagogiques utilisées en FAD et que le personnel enseignant recoure majoritairement à OMNIVOX pour les travaux et qu'il soit pratiquement disponible en tout temps grâce à la plateforme TEAMS.

La connaissance du contenu à enseigner, de l'implication des personnes enseignantes à la réussite des étudiant.es et de leur présence dans l'environnement numérique d'apprentissage, constituent les points forts identifiés par les étudiant.es.

Concernant les outils numériques utilisés par les enseignant.es dans les environnements numériques d'apprentissage, tous les étudiant.es rapportent que les enseignant.es ont recours au plan de cours (100,0 %) et à la vidéo (100,0 %). Plus de la moitié utilise le devoir (98,8 %), les rencontres synchrones (96,1 %), le diaporama (90,2 %), le site Internet (88,2 %), les livres et les articles (86,3 %), les notes de cours (84,3 %), les forums (76,5 %), puis le suivi des progrès (54,9 %). Presque la moitié des enseignant.es emploie le courriel. Enfin, peu d'enseignant.es utilisent les groupes d'utilisateurs (33,3 %). Deux outils se distinguent, soit les notes de cours

et les rencontres synchrones (près des trois quarts des étudiant.es considèrent que ces outils sont *beaucoup* efficaces sur le plan de l'apprentissage).

Globalement, les étudiant.es semblent manifestement apprécier les méthodes pédagogiques mises de l'avant par leurs enseignant.es. Par ailleurs, le mode synchrone serait nettement plus apprécié par les étudiant.es que le mode asynchrone (96,1 % comparativement à 68,6 %).

Avant d'aborder d'autres dimensions que celles associées à l'univers scolaire spécifiquement, il importe de souligner que, sur à peu près tous les indicateurs scolaires retenus, les étudiant.es plus âgé.es ont présenté un portrait nettement plus favorable que les plus jeunes. C'est l'une des conclusions importantes de l'étude. Par exemple, sur le plan du rendement scolaire, la moyenne des notes obtenues s'accroît à mesure qu'on avance en âge. Ainsi, chez les moins de 20 ans, la moyenne des résultats scolaires est de 77 %, comparativement à 82 % dans le groupe des 20 ans et plus et à 86 % parmi celui des 30 ans et plus.

Les étudiant.es rapportent en grand nombre être satisfait.es du soutien aux études qu'ils et elles reçoivent de leurs parents, tant pour la mère (80,4 %) que pour le père (66,7 %). Près de six étudiant.es sur 10 (58,8 %) rapportent bénéficier d'un soutien financier de la part de leurs parents pour la poursuite de leurs études. Enfin, près de trois étudiant.es sur quatre (72,6 %) qualifient de *très positif* ou de *positif* l'effet de leur réseau social sur leur trajectoire scolaire.

Sur le plan du bien-être personnel, deux indicateurs ont été considérés : l'autosatisfaction et le sentiment d'être déprimé. La très grande majorité des étudiant.es (86,3 %) se disent *très*

satisfait.es ou *satisfait.es* de leur personne. Cependant, le tiers des étudiant.es (33,4 %) se disent *très souvent* ou *souvent* déprimés. À noter que le fait de se sentir déprimé a été associé à de moins bons résultats scolaires selon des analyses bivariées effectuées et en accord avec ce qui est constaté dans l'ensemble du réseau collégial (Roy, 2015).

Les valeurs qui sont ressorties par les étudiant.es selon leur propre choix, sont le reflet de ce qu'on retrouve dans les écrits sur les valeurs où domine loin en tête la famille comme valeur pivot (Boudon, 2002; Galland, 2020; Royer, 2006, 2009). La réussite scolaire représente une valeur centrale. C'est ainsi que les trois quarts des étudiant.es (74,5 %) qualifient de *très importante* cette valeur.

Enfin, pendant l'année scolaire, la moitié des étudiant.es (51,0 %) occupaient un emploi rémunéré pour une moyenne de 17,8 heures par semaine. La majorité des étudiant.es juge que leur situation financière est satisfaisante et confortable. Cependant, près du quart (23,5 %) la qualifie de *précaire* à *très précaire*. L'annexe 9 présente une analyse détaillée des résultats de l'enquête.

Résultats des entretiens

L'analyse des entretiens (n=15) met en évidence le point de vue des étudiant.es au regard des dimensions investiguées : 1) des apprentissages réalisés en formation à distance, 2) des différences entre les apprentissages réalisés en formation à distance et en présentiel, 3) des difficultés rencontrées, 4) des suggestions pour bonifier les apprentissages en formation à distance.

Concernant les apprentissages réalisés en formation à distance, plusieurs commentaires ont porté sur le confort à la maison prédisposant aux études et à la concentration. D'autres étudiant.es ont mentionné que, pour diverses raisons, être chez-soi constituait un facteur de distraction, soit par le fait d'être dérangés par d'autres personnes, soit parce qu'il est tentant d'aller sur Internet à d'autres fins que les études ou pour des textos.

Mais, globalement, il en ressort une image positive. Notamment, l'autonomie et une certaine liberté qui sont favorisées et qui pourraient davantage s'accorder avec les étudiant.es plus motivés et engagés dans leur programme de formation. Pour certains, la facilité à entrer en contact à distance permettrait de réduire l'anxiété et de pallier une timidité pouvant se vivre en présence. Enfin, l'entraide et le partage d'informations se concrétiseraient sur l'application *Messenger* ou encore des groupes *Facebook*, palliant à certains inconvénients du virtuel.

Au chapitre des différences entre les apprentissages réalisés en formation à distance et en présentiel, pour nombre d'étudiant.es, les différences entre les apprentissages en FAD et les cours en présence sont importantes, surtout entre la présence en classe et le mode asynchrone pour lequel il n'y a pas d'interactions entre les personnes étudiantes. Cette perception conduit à des opinions à la fois partagées et assez tranchées concernant le mérite de l'une ou de l'autre modalité.

De façon générale, les difficultés identifiées par les étudiant.es touchent le manque de relations humaines, d'ambiance et d'occasions de sociabilisation, ce qui nuirait au développement d'un esprit de communauté, à la participation et à la création de vrais liens d'amitié entre les pairs. Précisons que cette difficulté est davantage soulignée par les plus jeunes étudiant.es pour des motifs de socialisation de groupe.

Parmi les difficultés rencontrées, des étudiant.es ont rapporté des difficultés de concentration à domicile devant l'écran, sans compter que, pour certains, la présence à l'écran, plus intimidante, nuirait aux échanges. Pour d'autres, c'est le sentiment de ne pas être suffisamment aidés sur le plan de leurs apprentissages scolaires par la FAD. Pour d'autres encore, le manque de contacts humains se poserait en obstacle à la reconnaissance des besoins liés aux aspects affectif et social des étudiant.es. Ainsi, le peu de relations interpersonnelles pourrait, selon eux, avoir un effet négatif sur leur motivation. Enfin, certains avancent qu'une trop grande utilisation du mode asynchrone contribuerait à l'isolement.

Au chapitre des relations entre étudiant.es et enseignant.es, bien que la grande majorité en soit satisfaite, certains commentaires font état de difficultés apparentes. Ainsi, des étudiant.es ont mis en lumière le trop peu d'interactions suscitées, le manque d'expérience des enseignant.es en FAD, la surcharge de travail et la perte de motivation qui en découlerait. Aussi, l'établissement d'un lien de confiance avec la personne enseignante poserait un défi en formation à distance.

Finalement, en ce qui a trait aux difficultés rapportées, les résultats des entretiens indiquent, de l'avis d'étudiant.es, qu'il serait de la responsabilité de la personne enseignante de favoriser les interactions dans le groupe, par exemple avec le travail en équipe. Or, chez certains enseignant.es, la formation des équipes par la personne enseignante semblerait poser un problème. Les suggestions émises par les étudiant.es convergent principalement vers l'idée de développer davantage d'interactions afin de soutenir l'intérêt des personnes apprenantes et de rendre concrète la matière. Ces résultats confirment l'enjeu relationnel de la présence à distance en FAD (Alexandre, 2020). Aussi, a été mis en évidence la recherche d'un équilibre

entre les modes synchrone et asynchrone. Également, il a été proposé de fournir davantage d'applications en ligne pour réviser la matière, d'offrir « plus de concret » soit par des capsules vidéos ou des observations « terrain » ou encore par des jeux *Kahoot*, une plateforme d'apprentissage ludique. Enfin, des étudiant.es ont suggéré d'ancrer la formation à distance dans un lieu commun (voir annexe 10 - Résultats détaillés des entretiens auprès des personnes étudiantes).

Résultats de la collecte de données menée auprès des personnes enseignantes

Résultats des entretiens d'explicitation

Les résultats indiquent que les personnes enseignantes exercent des actions en lien avec chacune des phases d'interprétation, de représentation, de conception d'environnement d'apprentissage et d'adaptation aux caractéristiques étudiantes du processus didactique dans leur pratique en formation à distance (voir annexe 11 - Extraits *verbatim* des entretiens d'explicitation selon les phases du processus didactique). La phase d'interprétation se caractérise par l'analyse du contenu à enseigner. Les personnes enseignantes ressentent le besoin de s'imprégner du plan de cours et du plan cadre. L'examen d'un fil conducteur entre les compétences du programme se traduit par l'identification de la nature et du type de contenu à enseigner. Par exemple, Noelline_{verbatim1} repart avec la compétence du devis ministériel. Elle regarde les éléments de la compétence. Elle se rend compte que l'acquisition de la compétence est devenue sa première préoccupation. Elle décortique chacun des éléments de compétence en micros objectifs. Elle inclut des éléments en se disant qu'il faut qu'elle voit

(ce contenu) pour atteindre cet élément de compétence. Madeleine^{verbatim1} révisé le processus de la compétence. Elle se dit que le commun des mortels ne connaît pas ces éléments-là, que c'est assez complexe aussi. Les résultats rendent compte de l'organisation temporelle de la session avec la détermination des heures synchrones et asynchrones. L'équilibre entre les heures synchrones et asynchrones constitue un enjeu important dans les prises de décisions enseignantes autant sur le plan de la logistique que sur la réflexion entre ce qui doit être réalisé en mode synchrone ou encore en mode asynchrone. La recherche d'exemples ou d'exercices le plus près possible de la réalité illustre la phase de représentation. Les personnes enseignantes utilisent un outil numérique approprié au contenu à enseigner. Elles se positionnent en mode expérientiel. L'utilisation didactique des outils numériques prend diverses formes : capsule vidéo sur le thème de la semaine, capsule sur le web, blocs notes, forums, cartes conceptuelles, rétroaction en audio. Lors de la phase de conception d'environnement numérique d'apprentissage, les personnes enseignantes diversifient l'usage des outils numériques. Elles tendent à maximiser la polyvalence des outils numériques assurant la progression des apprentissages. Les résultats témoignent d'un ajustement en continu des contenus et des méthodes en formation à distance. Les personnes enseignantes réfléchissent aux dispositifs d'évaluation : « du comment amener » les étudiant.es, à la fin de la session, à démontrer l'atteinte de la compétence ; les rétroaction écrite/audio sur les cartes conceptuelles de chaque étudiant.e Sur le plan de l'adaptation aux caractéristiques des personnes étudiantes, l'importance et la place du suivi individuel ainsi que la rapidité des rétroactions sont renforcés dans la pratique enseignante en formation à distance. Le maintien d'une relation significative avec les personnes étudiantes est au coeur des préoccupations. Les

résultats montrent la dimension collective de l'agir professionnel enseignant. Les personnes enseignantes mentionnent les interactions avec les autres personnes enseignantes comme une source d'enrichissement pour leur pratique en formation à distance. En outre, la pratique enseignante en FAD se veut dynamique et relationnelle. C'est le cas de Claudie verbatim1 qui se demande comment « maximiser toute la richesse offerte par la classe à distance ». Toutefois, les personnes enseignantes déplorent un alourdissement de la tâche enseignante en formation à distance et une perte de repères affectant la qualité de leur pratique en formation à distance.

Résultats de l'analyse des plans de cours

Les résultats indiquent que 85 % des stratégies pédagogiques utilisées en formation distance sont principalement centrées sur l'apprentissage (Chall, 2000). Sont mis de l'avant l'autonomie, la réflexion critique et l'engagement actif des personnes dans leur propre apprentissage. Les méthodes interactives et participatives, tels que les projets, les discussions en groupe et les études de cas, ainsi que l'application des apprentissages en contextes variés sont privilégiés et se situent majoritairement dans les niveaux supérieurs d'acquisition des compétences de la taxonomie révisée de Bloom (Anderson et Krathwohl, 2001) (voir annexe 12 - Pratiques pédagogiques et fonctions des outils numériques).

Retombées immédiates

Du côté des personnes étudiantes, les principales retombées sont de deux ordres. En premier lieu, le rôle du personnel enseignant dans le soutien auprès des étudiant.es est apparu déterminant dans le degré de satisfaction enregistré à l'endroit de la FAD. En second lieu, un clivage générationnel est apparu sur le plan des résultats entre les jeunes et les adultes, ouvrant ainsi la voie à une réflexion sur les stratégies pédagogiques à développer selon l'âge des étudiant.es en FAD. Nos travaux de recherche encouragent un renouvellement constant des

pratiques pédagogiques en formation à distance. En diversifiant les outils numériques et en ajustant en continu les méthodes et les contenus, les personnes enseignantes adoptent une posture d'expérimentation innovante.

Principales contributions

Sur le plan empirique, l'étude met en évidence l'importance de porter un regard générationnel quant au rapport différencié entretenu avec la FAD chez les jeunes et chez les adultes. La question des cycles de vie distincts et les besoins de socialisation fort différents entre les deux groupes, seraient en cause pour expliquer l'écart entre eux observé en FAD.

Notre étude apporte une contribution significative au domaine de recherche du savoir-enseigner en formation à distance. La mobilisation des phases du processus didactique illustre comment les personnes enseignantes au collégial analysent, interprètent et adaptent le contenu afin de maximiser l'apprentissage des personnes étudiante. L'analyse des entretiens d'explicitation a permis de mettre au jour des défis de la pratique enseignante en formation à distance, notamment la recherche d'équilibre entre les heures synchrones et asynchrones et l'ajustement continu des contenus et méthodes. Le recours à une combinaison de méthodes interactives et participatives montre comment les personnes enseignantes surmontent les défis de la formation à distance tout en cherchant à maximiser l'apprentissage des personnes étudiantes ainsi la dimension collective et collaborative de l'agir professionnel enseignant. Ce qui constitue un apport précieux pour le développement futur de la formation à distance au collégial au service d'un apprentissage significatif à valeur humaine ajoutée. Parmi les aspects positifs et les défis de l'apprentissage à distance pour les étudiant.es plus âgés, retenons une préférence marquée pour les méthodes synchrones et une satisfaction générale des relations avec les personnes enseignantes et l'utilisation didactique des outils numériques.

Partie D - Pistes de solution ou d'actions soutenues par les résultats de la recherche

Message clé no 1 : Renforcer et diversifier une offre de formation à distance de qualité au collégial pour promouvoir l'équité et l'accès à l'apprentissage tout au long de la vie pour tous

Notre recherche action sur la formation à distance rend compte (ou met en lumière) des répercussions sociales significatives. En facilitant l'accès à l'éducation supérieure à un public plus large, y compris ceux vivant dans des régions éloignées ou ayant des contraintes de temps ou autres (santé, conciliation travail/famille/études, etc.), la formation à distance joue un rôle majeur dans la réduction des inégalités éducatives. De plus, elle contribue au développement des compétences numériques et à l'autonomie des personnes apprenantes, ce qui impacte positivement leur insertion professionnelle et leur développement professionnel et personnel, des compétences essentielles au XXI^e siècle.

Nos résultats s'alignent avec l'objectif du regroupement des cégeps en régions qui vise à offrir une formation collégiale diversifiée, attractive, innovante et bien intégrée au sein des régions du Québec. Comme le souligne Gilles Déry, président du conseil d'administration du Cégep de Chicoutimi : « La qualité, la diversité et la vitalité de l'offre de formation dans les cégeps de régions sont fondamentales pour maintenir notre capacité à retenir et à attirer des jeunes et des travailleurs dans nos régions. » (Voir <https://cegepsderegions.ca/a-propos/>).

Message clé no 2 : Documenter l'évolution du rôle enseignant dans la pratique de la formation à distance

Nos résultats montrent un renouvellement constant des pratiques pédagogiques en formation à distance, visant à maintenir un haut niveau de qualité pour un apprentissage significatif. Les personnes enseignantes adoptent une posture d'expérimentation innovante à travers divers usages didactiques d'outils numériques et ajustent continuellement leurs stratégies (méthodes) et leurs contenus. Un soutien stratégique en « pédagogie numérique dans l'enseignement supérieur » est nécessaire et constitue une réponse adéquate au défi de la qualité, tel que souligné dans la mission de formation de l'enseignement supérieur (Gouvernement du Québec, 2018). Les rapports aux savoirs renouvelés en formation à distance doivent être documentés. De même, l'interactivité au service du maintien d'une relation significative et de l'implication requise pour une véritable présence à distance soulèvent des questionnements. L'État québécois doit continuer à soutenir financièrement les travaux de recherche appliquée afin de documenter le processus didactique des enseignants en formation à distance au collégial, répondant ainsi aux besoins des étudiants utilisant des environnements numériques d'apprentissage. Certaines pistes de recherche et d'actions sont prometteuses : 1- la mise en place de programmes de développement professionnel pour les personnes enseignantes en matière de pédagogie numérique, incluant des ateliers et des séminaires pratiques (synchrone et asynchrones) et des ressources en ligne, 2- un accompagnement et un soutien personnalisé fondé sur le cycle de la démarche de référence alliant didactique et numérique, tel que révélé par nos résultats sur le processus transitionnel

en jeu dans la formation à distance. En outre, des recherches sont nécessaires afin de mieux comprendre comment la création de communautés de pratique et le partage d'expériences et de stratégies, notamment l'intégration efficace d'outils numériques dans les pratiques pédagogiques, renforcent la dimension collective de l'agir professionnel enseignant en formation distance.

Message clé no 3 : Contrer l'alourdissement de la tâche enseignante en formation à distance par des mesures concrètes

Nos résultats font ressortir un alourdissement de la tâche enseignante lié à la transformation de leur rôle. Cette transformation inclut la recherche de nouveaux repères et la préoccupation constante pour maintenir une relation significative avec les personnes apprenantes dans un environnement numérique. Les personnes enseignantes doivent également apprivoiser le potentiel didactique de ces espaces numériques pour favoriser la réussite. La formation à distance modifie non seulement le rôle enseignant, mais aussi les rapports aux savoirs. La conception d'environnements numériques d'apprentissage requiert des compétences didactiques et numériques. Il faut mettre en place des mesures permettant aux personnes enseignantes de se concentrer sur les aspects pédagogiques de la formation à distance. Diverses actions sont à envisager, soit :

- 1-accorder des dégagements de tâches aux personnes enseignantes pour des activités de développement professionnel en didactique numérique en lien avec la formation à distance. Par exemple, concevoir des modules de formation sur l'utilisation didactique des outils numériques et sur la gestion des interactions avec les personnes étudiantes

dans un environnement virtuel; 2 – favoriser la mise en place de systèmes de mentorat entre personnes enseignantes expérimentées et novices en formation à distance

Message clé 4: Renforcer le savoir-enseigner en formation à distance au collégial

Nos résultats contribuent à préciser certains obstacles liés à la conception de l'environnement numérique d'apprentissage. Les résultats indiquent que des « environnements d'études » peu adaptés, jumelés au manque d'encadrement, suscitent de nombreuses sources de distractions et conduisent à des difficultés de concentration. Le manque de ressources d'aide « de proximité » contribue à un faible sentiment d'appartenance. Les aspects positifs et négatifs des interactions à distance, portés par nos résultats, tendent à confirmer l'importance de l'enjeu relationnel de la présence à distance. L'importance de développer des interactions, dans le contexte de l'apprentissage en mode synchrone comme point d'appui à une écoute et à une stimulation accrue, favoriserait une intégration accrue du contenu à apprendre. Le développement d'évaluations adaptées, tout en répondant aux besoins variés des personnes étudiantes, constitue un enjeu de taille. Il s'avère essentiel de développer des ressources partagées en encourageant la création et le partage de ressources didactiques et pédagogiques numériques entre les personnes enseignantes. De plus, l'établissement de plateformes collaboratives permettrait le partage des pratiques et des stratégies d'enseignement centrées sur l'apprentissage en formation à distance. Enfin, le soutien institutionnel est essentiel : 1- un soutien technique rapide et efficace pour les personnes enseignantes et étudiantes, incluant une assistance pour résoudre les problèmes

technologiques, 2- des infrastructures numériques adéquates et à jour pour soutenir une offre de formation à distance de haute qualité au collégial.

Message clé 5 : Approfondir la question générationnelle en FAD

Dans l'étude, des divergences entre les besoins et les réalités étudiantes selon les périodes de l'adolescence et de la vie adulte ont été constatées d'une manière prégnante. Il est permis de penser qu'un lien social distinct et des cycles de vie selon une perspective générationnelle distingueraient les effectifs étudiants « jeunes » et « adultes » retournant aux études. Une recherche portant sur l'approfondissement d'un lien social distinct chez les jeunes et chez les adultes, tout particulièrement la socialisation recherchée chez les jeunes serait une piste indiquée pour mieux comprendre les réalités et les besoins selon un clivage générationnel et mieux intervenir en formation à distance au collégial. Ce qui permettrait de mieux saisir les enjeux de l'intégration scolaire de la population étudiante adulte au collégial (Richard, 2022).

Limites

Sur le plan méthodologique, la reconnaissance d'une scientificité de terrain s'avère un enjeu crucial. Une forme de scientificité propre au terrain doit servir la production de savoirs contextualisés. Cette reconnaissance passe par une prise en compte de l'évolution du terrain et l'intégration des réalités singulières et divergentes des chercheurs.re et des praticien.nes. À la suite de cette recherche-action, les personnes enseignantes sont des co-cherche.es essentielles au déroulement d'une recherche-action qui implique des personnes étudiantes. La qualité (validité, généralisation, etc.) des résultats obtenus en recherche-action est tributaire de la qualité et du degré de

participation aux collectes de données. Le taux de participation des personnes étudiantes aux différentes collectes de données est directement affecté par le degré d'implication de la personne enseignante dans son contexte organisationnel, notamment un dégagement adéquat de ressources. La valorisation de partenariats féconds entre chercheur.es et praticien.nes dans le cadre des recherches-actions en enseignement supérieur passe par la reconnaissance de « l'écosystème de la classe », même en formation à distance. À ce titre, l'apport devrait se traduire par des dégagements. Par ailleurs, les critères et les exigences des comités éthiques doivent être revus pour mieux correspondre aux spécificités des recherches de terrain en milieu scolaire. Notamment, une révision serait la bienvenue au regard de l'obligation de signatures de nombreuses lettres de consentement à tous les paliers de direction ainsi qu'une double demande de certification éthique université / collège découlant de la non reconnaissance des comités éthique de chacune des institutions concernées.

Sur le plan interprétatif, trois limites sont à prendre en compte pour la collecte de données auprès des étudiants.es. Une première porte sur la surreprésentation des étudiantes, tant dans l'enquête par questionnaires (90 % étaient des étudiantes) que dans les entretiens (80 % étaient des étudiantes s). La seconde tient au fait qu'au total, il y a eu une surreprésentation, en proportion, des étudiant.es âgés de 20 ans et plus par rapport à leur importance numérique réelle au sein du réseau collégial (Gaudreault et Normandeau, 2018). Enfin, la taille de l'échantillon d'étudiant.es pour l'enquête par questionnaire (51) n'a pas de valeur significative sur le plan statistique, mais bien indicative quant aux résultats.

Partie E – Nouvelles pistes ou questions de recherche

Sur le plan des réalités étudiantes

La recherche n'a pas permis de distinguer les résultats selon le genre. Cependant, la question générationnelle a surgi au premier plan. Une étude en FAD combinant le genre et l'âge permettrait d'avancer dans le développement des connaissances. Dans le prolongement de ces interrogations, les besoins de socialisation des jeunes étudiant.es ont été soulignés dans le contexte des méthodes pédagogiques utilisées en FAD. Une étude visant à mieux comprendre les mécanismes de socialisation recherchés chez les plus jeunes serait des plus pertinentes et ferait écho aux préoccupations exprimées dans l'avis du Conseil supérieur de l'éducation (2021) portant sur l'expérience éducative et de nouvelles réalités étudiantes.

Sur le plan de la pratique enseignante

Plusieurs pistes de recherche sont nécessaires afin de comprendre et d'améliorer la pratique enseignante en formation à distance en réponse aux besoins des personnes étudiantes utilisant des environnements numériques d'apprentissage. Parmi celles-ci, soulignons les besoins de connaissances sur la cohérence de la mise en œuvre des stratégies pédagogiques centrées sur l'apprentissage, dans divers contextes éducatifs à distance, ainsi que l'atteinte des différents niveaux cognitifs de la taxonomie révisée de Bloom inscrite dans des pratiques pédagogiques adéquates. Des travaux de recherches sont essentiels sur les besoins des étudiant.es en termes d'autonomie et de soutien en lien avec le recours à des rétroactions constructives et adaptées et l'utilisation didactique d'outils numériques dans un contexte de formation à distance.

Partie F – Références et bibliographie

Alexandre, M. (2013). *La description du savoir didactique d'enseignantes expérimentées en Techniques d'éducation à l'enfance en situation de planification, d'intervention et de réflexion : trois études de cas*, Thèse de doctorat inédite, Université de Sherbrooke.

Alexandre, M. (2017). L'apport des construits au champ didactique : le savoir-enseigner au collégial. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(3), 571-596.

Alexandre, M. (2019). *Le savoir-enseigner, de la transformation du contenu à l'apprentissage*. Dans Pierre Noreau et Emmanuelle Bernheim (dir.), *Devenir professeur* (p. 15-25). Montréal, Presses de l'Université de Montréal.

ALEXANDRE, M. (2023). L'intelligence du travail enseignant à l'ère numérique: un gage de réussite éducative. *Apprendre et enseigner aujourd'hui. La revue du conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec*.13(1) 6-12. Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec.

Alexandre, M., Bernatchez, J. et Amyot, D. (2019). Planifier en formation à distance à l'université : reconfiguration temporelle et usage didactique des outils numériques. Dans F. Lafleur et G. Samson (dir.), *Pratiques et innovations à l'ère du numérique en formation à distance : technologie, pédagogie et formation* (103-116), Presses de l'Université du Québec.

Alexandre, M., Fournier Dubé, N. et Bernatchez, J. (2022). Modalités d'évaluation en formation à distance pour la sanction des apprentissages à l'université: mobilisation d'un processus didactique, dans Marie Alexandre et Jean Bernatchez (dir.) (2022), *La transition « formation en présence - formation à distance » à l'université: enjeux didactiques et enjeux politiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 69-83.

Alexandre, M. et Bernatchez, J. (2022). De nombreuses zones aveugles sur la transition formation en présence - formation à distance à l'université, dans Marie Alexandre et Jean Bernatchez (dir.), *La transition « formation en présence - formation à distance » à l'université: enjeux didactiques et enjeux politiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 127-130.

Alexandre, M., Roy, J., Bernatchez, J., Fournier Dubé, N. et Lahaie, H. (2022). Des solidarités numériques en action : le soutien aux étudiant.es utilisant des environnements numériques d'apprentissage en milieu collégial. *Médiations et médiatisations*, 9, 1-21.

Alexandre, M., Roy, J., Bernatchez, J. et Lahaie, H. (2024). Point de vue de personnes étudiantes au regard des pratiques pédagogiques en formation à distance au collégial au Québec. Dans F. Lafleur et G. Samson (dir.), *Enseignement à distance au collégial. Expertises et pratiques* (73-87), Presses de l'Université du Québec.

Bernatchez, J et Alexandre, M. (2022). Temporalité, savoir-enseigner et gouvernance en formation à distance à l'université dans Marie Alexandre (UQAR) et Jean Bernatchez (dir.) (2022), *La transition « formation en présence - formation à distance » à l'université: enjeux didactiques et enjeux politiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 1-8.

Conseil supérieur de l'éducation (2015). *La formation à distance dans les universités québécoises : un potentiel à optimiser. Avis au ministre de l'Éducation*, Conseil supérieur de l'éducation.

Conseil supérieur de l'éducation (2021). *Formation collégiale : expérience éducative et nouvelles réalités. Avis à la ministre de l'Enseignement supérieur*, Conseil supérieur de l'éducation.

Dubé, P., Sarrailh, J., Billebaud, C., Grillet, C., Zingraff, V., Kostecki, I. (2014). *Qu'est-ce qu'un Living Lab ? Le livre blanc des Living Labs*. In VIVO umvelt.

Galland, O. (2022). *Sociologie de la jeunesse* (7^e édition), Armand Colin.

Gaudreault, M.-M. et Normandeau, S.K. avec la collaboration de Jean-Venturoli, H. et St-Amour, J. (2018). *Caractéristiques de la population étudiante collégiale : valeurs, besoins, intérêts, occupations, aspirations, choix de carrière. Données provenant du Sondage provincial sur les étudiants des cégeps (SPEC) administré aux étudiants nouvellement admis aux études collégiales à l'automne 2016*, ÉCOBES, Cégep de Jonquière.

Gouvernement du Québec (2018). *Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur*, Gouvernement du Québec.

Lameul, G. (2017). Usage pédagogique du numérique : Quelles transformations de l'activité de l'enseignant-chercheur. Dans L. Massou et N. Lavielle-Gutnik (dir.), *Enseigner à l'université avec le numérique* (226-250), De Boeck Supérieur.

Papi, C., Mendoza, A., Brassard, C., Bédard, J.-L. et Sarpentier, C. (2018). L'interaction en formation à distance : entre théories et pratiques, *TransFormations*, 17.

Paquelin, D. (2014). Présence, distance : vers de nouvelles configurations organisationnelles ?, *Distances et médiations des savoirs*, 7. En ligne : <https://journals.openedition.org/dms/797>.

Richard, É. (2022). Qui sont les personnes étudiantes adultes à l'enseignement supérieur collégial québécois ?, *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 24(3), 123-144.

Roy, J., Bouchard, J. et Turcotte, M.-A. en collaboration avec Tremblay, G. et Blais, D. (2012). *Identité et abandon scolaire selon le genre. Rapport de recherche PAREA*, Cégep de Sainte-Foy et Équipe Masculinités et Société.

Roy, J. (2015). *Regard sur les cégépiens et la réussite scolaire. Un point de vue sociologique*, Presses de l'Université Laval.

Annexe 1 – Méthodologie

Une démarche méthodologie mixte a été utilisée afin d'*expliquer et de mieux comprendre* l'adéquation entre les pratiques pédagogiques innovantes mises en place en FAD et le profil des étudiant.es sous l'angle de la réussite éducative. La figure 1 ci-dessous illustre le processus itératif adopté dans le cycle de cette recherche-action.

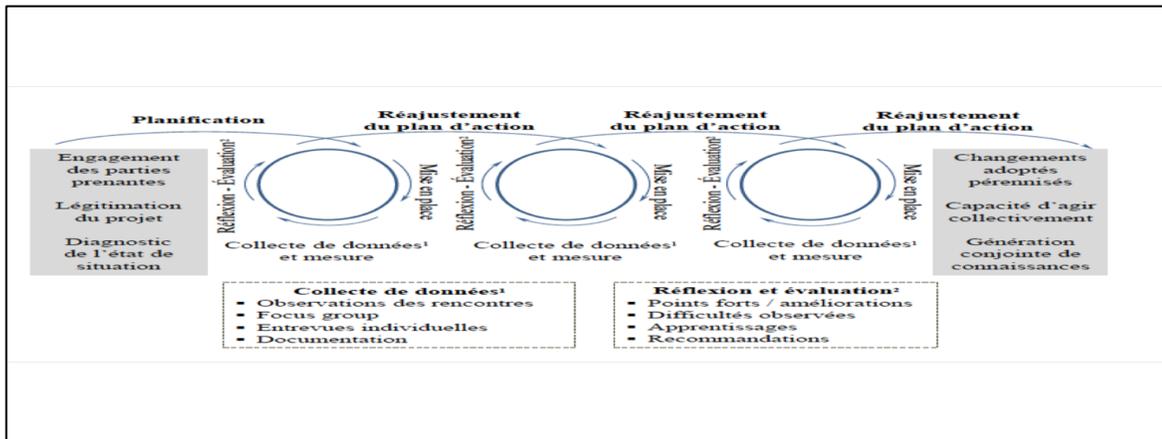


Figure 1 : Cycle de la recherche-action (Roy et Prévost, 2013)

Les tableaux 1, 2 et 3 ci-dessous présentent pour chacun des objectifs de la recherche-action les indicateurs ciblés, les données collectées et la démarche d'analyse.

Tableau 1
Indicateurs ciblés, données collectées et démarche d'analyse de l'objectif 1 de la recherche-action

Objectifs	Données collectées	Analyse des données
Objectif 1 : Documenter le savoir-enseigner en FAD d'enseignant.es du collégial par la conception, l'expérimentation et la production d'un répertoire de pratiques pédagogiques innovantes en réponse aux dimensions affectives, sociales et cognitives des besoins des étudiant.es utilisant des environnements numériques d'apprentissage		
1.1 Types de contenu à enseigner	Entretiens d'explicitation	Analyse modèle de la <u>sémiose</u> (en particulier, importance, difficulté et intérêt du contenu à enseigner; capacité à enseigner le contenu; organisation en rencontres de la session; mobilisation des ressources d'enseignement)
1.2 Représentations du contenu à enseigner	Entretiens d'explicitation	Analyse modèle de la <u>sémiose</u> (en particulier, explications transformatrices; utilisation didactique des technologies de l'information et de la communication)
1.3 Dimension d'environnements numériques d'apprentissage	Entretiens d'explicitation	Analyse modèle de la <u>sémiose</u> (en particulier, mission enseignante, environnement numérique d'apprentissage; stratégies d'enseignement; dispositif d'évaluation)
1.4 Dimension des caractéristiques des <u>étudiant.es</u>	Entretiens d'explicitation	Analyse modèle de la <u>sémiose</u> (relation significative; dynamique d'un groupe, connaissances antérieures, difficultés et conceptions sur le contenu; intérêt des <u>étudiant.es</u>)

Tableau 2
Indicateurs ciblés, données collectées et démarche d'analyse de l'objectif 2 de la recherche-action

Objectif 2 : Expliquer selon une logique de genre, l'adéquation entre les pratiques pédagogiques mises en place en FAD par des enseignant.es du collégial et la réponse aux profils et aux besoins exprimés des étudiant.es utilisant des environnements numériques d'apprentissage		
2.1 Caractéristiques personnelles des <u>étudiant.es</u>	Questionnaire d'enquête Entretiens de groupe <u>Living lab</u> (n = 3)	Analyses statistiques (test du Khi carré, analyses factorielles, analyses bivariées, régressions logistiques et multiples: progiciel SAS) Analyse thématique <u>séquentiée</u>

Tableau 3
Indicateurs ciblés, données collectées et démarche d'analyse de l'objectif 3 de la recherche-action

Objectif 3 : Produire une démarche de référence inscrite dans le processus de transition présentiel-FAD d'enseignant.es du collégial		
3.1 Dimension curriculaire	Traces et documentation	Analyse thématique séquenciée (en particulier, programme d'études)
3.2 Dimension pédagogique	Traces et documentation	Analyse thématique séquenciée (activités émergentes et aspects de la tâche enseignante en FAD)
3.3 Dimension organisationnelle	Traces et documentation	Analyse thématique <u>séquenciée</u> (structures, rôles et fonction des acteurs)

Le volet quantitatif a eu recours à un mode explicatif (enquête par questionnaire) et un volet qualitatif recourant à un mode compréhensif (entretiens individuels (*explicitation et semi-dirigé*) et de groupe (*type Living lab*) et analyse documentaire des plans de cours)

Cette annexe comprend la méthodologie : **1)** de l'enquête par questionnaire auprès des étudiant.es, **2)** des entrevues semi-dirigées et de groupes des étudiant.es, **3)** des entretiens individuels d'explicitation menés auprès des enseignant.es, **4)** de l'analyse des plans de cours.

Annexe 2- Modalités de recrutement, règles de confidentialité et consentement (personnes étudiantes)

(Extrait du certificat éthique)

Le recrutement des participant-es s'est effectué en trois étapes :

Étape 1 (autorisation de la direction de l'institution collégiale) : La chercheure principale envoie une lettre d'information à la direction générale du Cégep de la Gaspésie et des Îles. Par cette lettre, elle demande l'autorisation de contacter et de rencontrer :

- Les personnes enseignantes éventuellement intéressées à participer à la recherche sur leur lieu et temps de travail.
- Les personnes étudiantes éventuellement intéressées à remplir un questionnaire incluant des données sociodémographiques à partir de questions majoritairement à choix multiples et de type *Likert* et à participer à un entretien collaboratif (*living Lab*) (Voir document : Lettre à la direction générale de l'institution collégiale du Cégep de la Gaspésie et des Îles).

Le rôle du Cégep : La diffusion du questionnaire aux personnes étudiantes et l'appariement du questionnaire complété avec les résultats scolaires en utilisant un code d'accès sera sous la responsabilité du conseiller pédagogique du Cégep la Gaspésie et des Îles, Daniel Labillois, collaborateur à la recherche déjà identifié à la section 4.1 de ce formulaire. Les personnes étudiantes recevront un questionnaire par l'intermédiaire du Cégep. Lorsque les questionnaires complétés retourneront au Cégep, Daniel Labillois leur attribuera un numéro séquentiel faisant le lien entre leurs données scolaires et les réponses au questionnaire. Daniel Labillois sera le seul à détenir (de façon confidentielle) le lien entre l'identité de la personne étudiante et de ses réponses au questionnaire, permettant ainsi de raccorder ses résultats scolaires aux réponses de son questionnaire.

La présentation de l'autorisation et du contexte de participation qui y est associé sont décrites dans le formulaire de consentement. L'ajout d'un énoncé spécifique à la diffusion des résultats scolaires a été ajouté au début du questionnaire autoadministré afin de permettre à l'étudiant-e de cocher avant de compléter le questionnaire.

Cochez :

J'accepte de fournir des informations concernant mes notes scolaires qui figureront dans le traitement des données par l'intermédiaire d'un numéro séquentiel, garantissant ainsi la confidentialité des résultats de l'enquête.

Étape 2 (recrutement) : La chercheure principale envoie par courriel une lettre d'invitation uniquement aux personnes enseignantes et étudiantes lorsque l'institution collégiale du Cégep de la Gaspésie et des Îles a donné son autorisation. Aucune information personnelle ne sera transmise à la chercheure pour réaliser cet envoi. La direction du Cégep de la Gaspésie et des Îles qui a donné son autorisation diffusera la lettre auprès des personnes enseignantes et des personnes étudiantes éventuellement intéressées à participer à la recherche.

La chercheure principale effectue une demande de participation aux personnes éventuellement intéressées à participer par le biais d'une lettre (Voir documents : Lettre d'invitation-personne enseignante à participer à une recherche et Lettre d'invitation-personne étudiante à participer à une recherche). Les personnes éventuellement intéressées à participer pourront ensuite communiquer librement et de manière confidentielle avec la chercheure principale pour lui indiquer leur intérêt à participer à l'étude.

Étape 3 (signature du formulaire de consentement) : Un formulaire de consentement est transmis par courriel afin d'être signé par chacune des personnes participantes.

Le recueil des données quantitatives par l'utilisation d'un questionnaire, incluant des données sociodémographiques sur la personne étudiante comprend majoritairement des questions à choix multiples et de type *Likert*. Un énoncé spécifique à la diffusion des résultats scolaires est ajouté au début du questionnaire autoadministré afin de permettre à l'étudiant-e de cocher avant de compléter le questionnaire. Les personnes étudiantes ont le loisir de choisir s'ils souhaitent ou non compléter le questionnaire. Une relance est souhaitable, par courriel, deux semaines après le premier envoi, par la chercheure principale. Au moment de la collecte, en plus de comprendre une lettre d'invitation (voir document : Lettre d'invitation-étudiant), un lien [Google Form](#) du questionnaire est inséré au courriel. La lettre de consentement (voir document : Lettre de consentement) est également insérée au début du questionnaire. Aucune information ne permet à la chercheure principale d'identifier les personnes répondantes puisque le questionnaire est anonyme. Les résultats sont traités par codes uniquement, ce qui permet également d'assurer la confidentialité et l'anonymat des personnes répondantes.

Les modalités relatives aux entrevues : Nombre de rencontres de groupe

Extrait du certificat éthique :

La nature du présent projet de recherche-action commande un recours à une méthodologie mixte, soit un volet quantitatif recourant à un mode explicatif (enquête par questionnaire) et un volet qualitatif recourant à un mode compréhensif (2 types d'entrevues : semi-dirigée et *Living Lab*).

La durée totale de la participation pour les personnes étudiantes est de 1 heure 55 minutes.

Lieu de participation :

Lieu d'études de la personne étudiante pour la rencontre collective et tout autre endroit choisi par la personne participante pour le questionnaire en ligne.

Moments de la participation :

Pour les personnes étudiantes : La séance de collecte de données a lieu durant la plage horaire régulière d'étude, selon les disponibilités des personnes participantes pour la rencontre collective.

L'ajout d'un énoncé spécifique à la fin du questionnaire permet aux étudiant-es qui le désirent d'être recontactés pour participer à l'entretien collaboratif.

Cochez :

J'accepte d'être recontacté.e pour participer à un entretien collaboratif.

Nombre de séances avec chacune des personnes participantes :

Personnes étudiantes : 1 séance pour un entretien collaboratif (*Living Lab*) et réponse à un questionnaire en ligne

Durée requise :

Personne étudiante 1 heure 55 minutes :

- 1 heure 30 minutes maximum pour l'entretien *Living Lab*
- 25 minutes maximum pour le questionnaire

Matériel :

- Table et chaises
- Enregistreur numérique audio
- Un ordinateur personnel

Outils méthodologiques utilisés :

Les deux pôles méthodologiques (quantitatif et qualitatif) de cette recherche ont une portée synergique et sont complémentaires.

Aucune information ne sera recueillie au sujet des participants dans le cadre de l'entretien collaboratif.

Nombre d'étudiant-es dans les groupes : un maximum de six (n=6) personnes étudiantes

Les données recueillies grâce aux entrevues seront codées ou dénominalisées.

Extrait du certificat éthique : Formulaire de confidentialité

Formulaire de confidentialité : dans le document Feuillet d'information : Message d'invitation et consentement pour les personnes étudiantes la section Section 5. Confidentialité, l'autorisation est demandée à la personne étudiante

Section 5. Confidentialité

Les informations que tu complètes sont *strictement confidentielles* et ne serviront qu'aux seules fins de l'étude. Ton nom n'apparaîtra nulle part. En remplissant le questionnaire, tu acceptes de fournir des informations qui seront très utiles à l'équipe de recherche pour mieux connaître la réalité des personnes cégepiennes et mieux les soutenir dans leur parcours scolaire à distance. Les notes scolaires cumulatives de l'étudiant-e dans son programme d'études figureront dans le traitement des données par l'intermédiaire d'un numéro séquentiel attribué à chacune des personnes étudiantes par le Cégep, garantissant ainsi la confidentialité des résultats de l'enquête.

Les étudiant-es recevront un questionnaire par l'intermédiaire du Cégep. Lorsqu'ils le retourneront au Cégep, celui-ci va leur attribuer un numéro séquentiel (à moins qu'il le fasse préalablement, à son choix) faisant le lien entre leurs données scolaires et les réponses au questionnaire. C'est le Cégep qui détiendra donc le lien entre l'identité de l'étudiant-e et ses réponses au questionnaire, permettant ainsi de raccorder ses résultats scolaires aux réponses de son questionnaire. À aucun moment l'équipe de recherche n'aura accès à ce lien.

Le formulaire de consentement s'applique à l'ensemble du processus demandé à la personne participante. Un formulaire de consentement sera effectivement signé par la personne participante avant le début de la première activité de recherche. La chercheuse rappellera verbalement à la personne participante les modalités de l'engagement avant le début de la deuxième activité de recherche. La personne participante est libre de se retirer du projet de recherche en tout temps. Les informations et les données recueillies lors des entretiens seront détruites advenant son retrait. Toutefois, comme le nom des personnes étudiantes n'est pas recueilli dans le questionnaire, il n'est pas possible de détruire les données une fois que l'étudiant-e a rempli ledit questionnaire, même s'il souhaite se retirer de l'étude.

Extrait du certificat d'éthique concernant le consentement des participant.es :

Plusieurs étapes seront franchies afin de s'assurer du consentement libre et éclairé des personnes participantes. Un formulaire de consentement sera transmis par courriel afin d'être signé par chacune des personnes participantes.

Une copie du formulaire sera remise à la personne participante et une autre sera gardée par la chercheuse. Toutes les personnes de cette recherche participent sur une base volontaire et peuvent quitter en tout temps. Bien qu'un formulaire de consentement soit signé au départ, les personnes participantes peuvent mettre fin à leur participation en tout temps, si elles en expriment le souhait. Aucune pression n'est effectuée de la part de la chercheuse.

Extrait du certificat éthique : Formulaire de consentement personnes étudiantes



Titre de la recherche : Soutenir la transition présentiel-formation à distance d'enseignantes et d'enseignants au collégial : Conception et mise en place de pratiques pédagogiques innovantes en réponse aux besoins des étudiantes et des étudiants utilisant des environnements numériques d'apprentissage.

Chercheur : Marie Alexandre Ph. D.

Co-chercheur : Jean Bernatchez Ph. D.

RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

Objectifs de la recherche

L'objectif visé par cette recherche est de : soutenir le processus de transition présentiel-formation à distance d'enseignant.es du collégial dans quatre programmes au regard de pratiques pédagogiques innovantes, susceptibles de répondre aux divers besoins des étudiant.es utilisant des environnements numériques d'apprentissage.

Participation à la recherche

Votre consentement à participer à la recherche concerne un entretien collaboratif (*living lab*). La durée totale de votre participation est de 1 hre 30 minutes. L'entretien collaboratif aura lieu durant la plage horaire régulière d'étude, selon vos disponibilités. La personne participante est libre de se retirer du projet de recherche en tout temps. La totalité des informations et des données recueillies à son sujet seront détruites advenant son retrait.

Lieu :

Local de cours ou lieu d'études de la personne étudiante.

Moment :

Le calendrier des moments prévus pour la collecte de données sera déterminé avec vous.

La nature de la captation est un enregistrement audio de l'entretien collaboratif et transcrit *verbatim*.

Confidentialité, anonymat ou diffusion des informations

Mesure de protection de la confidentialité des données

L'anonymat des personnes participante est entièrement préservé à chacune des étapes de la recherche. Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Les données seront anonymisées. La confidentialité sera assurée par l'attribution d'un code numérique à chacune des personnes participantes. Les résultats de la recherche ne permettront pas de vous identifier.

Les résultats scolaires des participants seront associés avec les réponses fournies à l'intérieur du questionnaire autoadministré. Une procédure rigoureuse visant la préservation de la confidentialité de ces informations a été mise en place. La diffusion du questionnaire aux personnes étudiantes et l'appariement du questionnaire complété avec les résultats scolaires en utilisant un code d'accès seront sous la responsabilité du conseiller pédagogique du Cégep la Gaspésie et des Îles. Les personnes étudiantes recevront un questionnaire par l'intermédiaire du Cégep. Lorsque les questionnaires complétés retourneront au Cégep, il leur attribuera un numéro séquentiel faisant le lien entre leurs données scolaires et les réponses au questionnaire. Déjà collaboratrice dans ce projet de recherche, cette personne sera la seule à détenir de façon confidentielle le lien entre l'identité de la personne étudiante et de ses réponses au questionnaire, permettant ainsi de raccorder ses résultats scolaires aux réponses de son questionnaire.

L'accès aux données brutes est limité à l'équipe de recherche constituée de la chercheuse et du co-chercheur (Monsieur Jean Bernatchez) et de l'agent de recherche (Monsieur Jacques Roy).

Les données seront stockées de manière électronique sur un ordinateur portable protégé par un mot de passe connu uniquement par Marie Alexandre Ph. D. à l'adresse suivante : Marie Alexandre UQAR, Campus de Rimouski, 300, allée des Ursulines, C. P. 3300, succ. A, Rimouski (Québec) Canada G5L 3A1, Bureau A-109.

Tous les types de données seront conservés sous clé pendant 5 cinq ans suivant la fin du projet et la diffusion des résultats. Ces données sont les verbatims ainsi que les formulaires de consentement. Les résultats seront diffusés lors de la rédaction d'articles et

de communications dans des colloques ou des congrès scientifiques. Aucune information personnelle ne pourra être transmise à des personnes extérieures au projet de recherche ou à des organismes.

Les résultats cumulatifs de cette recherche seront partagés avec la direction générale de votre établissement.

Risques ou inconvénients

La chercheure Marie Alexandre s'engage à mettre en œuvre les moyens nécessaires pour réduire ou pallier les inconvénients suivants : Un premier inconvénient à la participation est un investissement en temps qui peut représenter un total maximum de 1 heure 30 minutes. Afin de minimiser l'impact de cet inconvénient, les heures sont réparties sur une période de 12 mois (décembre 2020 à fin décembre 2021).

Un autre inconvénient peut être vécu par une remise en question provoquée par le partage et le dévoilement d'opinions personnelles. La chercheure sera empathique et très à l'écoute du vécu de la personne tout en l'assurant de son désir de comprendre et non d'évaluer.

Avantages

La participation à cette étude permettra aux personnes étudiantes de contribuer à une activité visant à faire avancer les connaissances dans le domaine de la pédagogie de l'enseignement supérieur inscrite en contexte numérique. La personne participante contribue à l'avancement de la compréhension de l'adéquation entre les pratiques pédagogiques mises de l'avant en contexte numérique et la réponse aux besoins exprimés par les personnes étudiantes utilisant des environnements numériques d'apprentissage.

La participation à cette étude permettra à la personne étudiante de s'inscrire dans un processus de validation de son expérience dans l'utilisation d'un environnement numérique d'apprentissage.

Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps par avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheure, au numéro de téléphone indiqué à la dernière page de ce document. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements personnels et les données de recherche vous concernant et qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits.

Information sur les résultats de la présente recherche

Les personnes participantes intéressées à recevoir de l'information sur les résultats de la présente recherche doivent fournir leurs coordonnées dans l'espace ci-dessous.

Lettre de remerciement

La chercheure envoie par courriel la lettre de remerciement uniquement à la direction générale de l'institution collégiale du Cégep de la Gaspésie et des Îles qui a donné son autorisation. Aucune information personnelle ne sera transmise à la chercheure pour réaliser cet envoi. La direction du Cégep de la Gaspésie et des Îles qui a donné son autorisation diffusera la lettre auprès des personnes participantes à la recherche.

CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques ou les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

Signature : _____ Date : _____
Nom : _____ Prénom : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du chercheur : _____ Date : 2020-06-02
(ou de son représentant) _____
Nom : Alexandre _____ Prénom : Marie _____

Pour toute question relative à la recherche, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec Marie Alexandre, chercheuse

au numéro de téléphone suivant : 418-732-9171 ou à l'adresse de courriel suivante : Marie_Alexandre@uqar.qc.ca

Annexe 3 – Collecte de données auprès des personnes étudiantes

Questionnaire d'enquête

Un questionnaire d'enquête a été administré à l'hiver 2021 auprès de tous les étudiant.es inscrits aux quatre programmes de formation sélectionnés, soit les programmes techniques de *Techniques juridiques*, *Techniques d'intervention en délinquance*, le programme préuniversitaire d'*Arts, lettres et communication* et l'Attestation d'études collégiales (AEC) en *Techniques d'éducation spécialisée*. Le questionnaire d'enquête est joint à la fin de la section. Du nombre total des 128 étudiant.es de ces programmes, 51 ont complété le questionnaire, soit un taux de participation de 39,8 %. En raison de la taille limitée de l'échantillon des personnes répondantes, les résultats ont une valeur indicative. Par ailleurs, des comparaisons sont faites avec des écrits sur la réussite éducative en milieu scolaire permettant ainsi de mieux apprécier la portée des résultats. L'analyse selon une logique de genre des étudiant.es est, elle aussi, limitée par le nombre : à peine cinq étudiants comparativement à 46 filles. Les entrevues de groupe ont, par ailleurs, permis de recueillir des informations pertinentes pour décrypter des différences selon le genre.

Les informations recueillies dans l'enquête par questionnaire ont porté sur six dimensions de la réalité des étudiant.es :

- Leurs caractéristiques personnelles (ex : âge, sexe, provenance géographique) ;
- Leurs relations avec lesenseignant.es, le milieu scolaire et les modes d'apprentissage en FAD (ex : perception du cégep, temps accordé aux travaux

scolaires, persévérance scolaire, relations avec les enseignant.es et avec les étudiant.es, appréciation du travail des enseignant.es et des modes d'apprentissage en FAD) ;

- Le réseau social et familial (ex : soutien parental, effet perçu du réseau des amis sur les études) ;
- Le bien-être personnel (ex : indicateurs de santé mentale, tels que le stress, le sentiment d'être déprimé, le degré d'autosatisfaction et la consommation d'alcool et de drogues) ;
- Le système de valeurs des étudiant.es (ex : valeurs générales, celles se rapportant à l'importance accordée à la réussite des études) ;
- Les conditions socioéconomiques (situation financière et travail rémunéré).

Ces dimensions retenues dans l'élaboration du questionnaire sont directement associées positivement ou négativement à la réussite scolaire. C'est ainsi que le genre de l'étudiant.e, le champ des valeurs (accorde plus d'importance à la réussite des études, à l'effort pour réussir les études, à l'acquisition de connaissances, au dépassement de soi et moins d'importance à la culture de l'immédiateté et au fait de gagner de l'argent rapidement), la qualité de la relation avec les enseignant.es (est satisfait.e de ses contacts avec les enseignant.es, considère davantage que les enseignant.es sont soucieux de leur réussite), le réseau social et familial (soutien actif des parents, réseau des ami.es favorables aux études), les conditions socioéconomiques (travail rémunéré pendant les études inférieur à 20 heures par semaine, situation financière acceptable) et le bien-être des étudiant.es (être bien dans sa peau, bonne estime de soi, ne pas se sentir déprimé),

sont autant de facteurs associés à la réussite éducative selon les écrits scientifiques (Doré, Hamel et Méthot, 2008; Gingras et Terrill, 2006; Roy, 2015; Roy, Bouchard et Turcotte, 2012; Tremblay et Bonneli, 2008).

Dans le contexte de l'actuelle recherche dont l'objet premier est la formation à distance, la dimension concernant les modes d'apprentissage numériques occupe une place centrale. Notamment, l'opinion des étudiant.es sur les relations avec les enseignant.es dans le contexte d'un environnement numérique, une appréciation par les étudiant.es des outils numériques utilisés et des modes d'enseignement synchrone et asynchrone, sont des indicateurs retenus. Aussi, une attention particulière a été portée à la comparaison entre des constats effectués dans le cadre de l'enseignement traditionnel en présence sur la base de résultats d'études précédentes et les présents résultats portant sur l'enseignement numérique.

Deux indicateurs de réussite scolaire ont assuré le lien avec le portrait des étudiant.es : la persévérance aux études et le rendement scolaire. La persévérance aux études a été mesurée à partir de la question suivante : « Songes-tu présentement à abandonner tes études ? 1. Pas du tout; 2. J'y songe à l'occasion; 3. J'y songe sérieusement ». Quant au rendement scolaire, il a été évalué à partir des notes scolaires¹ cumulatives de l'étudiant.e dans son programme d'études.

¹ Les notes scolaires des étudiant-es ont été transmises à l'équipe de chercheur-es par le Cégep de la Gaspésie de des Îles-de-la-Madeleine. Un numéro séquentiel a été attribué à chacun des étudiant-es par le Cégep, garantissant ainsi la confidentialité des résultats de l'enquête. L'équipe de recherche n'a eu accès qu'aux numéros séquentiels accordés par l'institution. Le Cégep a transmis une lettre à chacun.e des participant-es qui expliquait les objectifs poursuivis, leur contribution et les garanties de confidentialité.

Diverses analyses statistiques ont été réalisées sur les informations recueillies par le questionnaire d'enquête (analyses bivariées, Khi carré, moyennes diverses, etc.). La faible taille de l'échantillon (51 étudiant.es) a cependant limité le recours à certaines analyses statistiques plus avancées, telles des régressions par exemple.

2) Les entretiens avec des personnes étudiantes

Le recrutement des étudiantes et des étudiants² pour les entrevues de groupe s'est effectué à partir de ceux qui ont rempli le questionnaire d'enquête dans la première étape de la recherche. En complément, des entrevues individuelles ont été réalisées afin d'obtenir le point de vue des jeunes hommes absents lors des entrevues de groupe effectuées. En tout, entre la session automne 2021 et la session automne 2023 inclusivement, quinze personnes étudiantes ont été rencontrées lors des entretiens: onze étudiantes ont participé à des entrevues de groupe, quatre entrevues individuelles ont été réalisées auprès de trois étudiants et d'une étudiante. L'approche *Living lab* est portée par les personnes participantes et vise un processus de cocréation dans des conditions réelles (Dubé et al., 2014; Loup-Escande et al., 2012). L'apport des entretiens de groupe tient au caractère interactionnel des personnes participantes (Muchielli et Paillé, 2016). Dans le contexte de cette recherche-action, le *Living lab* favorise l'intelligence collective et créative des étudiants et des étudiantes pour mieux comprendre les résultats de l'étude sur leurs besoins en formation à distance

² Deux certificats d'éthique ont été obtenus (Université du Québec à Rimouski et Cégep de la Gaspésie et des Îles) afin de s'assurer que les règles d'éthiques conventionnelles étaient respectées dans le processus de la recherche. Notamment, des garanties de confidentialité des résultats ont été signifiées par écrit aux personnes participantes qui ont, de plus, individuellement signé un formulaire de consentement.

Un schéma d'entrevue de groupe a été élaboré à partir de deux sources : les écrits existants en matière de FAD et les résultats de l'enquête par questionnaire.

Schéma des questions des entretiens auprès des personnes étudiantes

- 1) Comment se déroule votre apprentissage en FAD ?
- 2) Comment votre apprentissage en FAD est-il différent de celui que vous avez l'habitude de réaliser en présence ?
- 3) Quelles sont les difficultés rencontrées ?
- 4) Quelles seraient vos suggestions pour bonifier la FAD ?

Nous avons retenu la méthode de l'analyse thématique aux fins de condensation, de codage et d'examen du matériel qualitatif (Mucchielli et Paillé, 2016). L'analyse qualitative thématique a été effectuée en quatre étapes : la préparation du matériel, la préanalyse, l'exploitation du matériel (codage et catégorisation) qui nous a conduits à la description thématique de la problématique à l'étude et finalement, l'analyse et l'interprétation des résultats. À l'étape de la préanalyse, nous avons effectué en premier lieu une lecture flottante du matériel des entrevues. Cette procédure répétée a permis d'organiser notre matériel d'entrevue, d'en faire plusieurs lectures et de nous en imprégner, ce qui a favorisé une vue d'ensemble du matériel.

L'étape de l'exploitation du matériel a actualisé la fonction de repérage de l'analyse thématique. Il s'en est suivi une démarche de thématisation en continu (Mucchielli et Paillé, 2016). Nous avons réalisé un repérage, un découpage et un regroupement des contenus sous la forme des thèmes pertinents et en lien avec les objectifs de l'étude afin de réduire, de synthétiser et de traiter notre corpus de recherche. Par la suite, nous avons

procédé à la codification et à la catégorisation de nos données. Cette procédure a permis de décomposer notre matériel traité en éléments d'analyse constituant ainsi nos unités d'enregistrement (mots ou thèmes) ou de sens. À la suite de cette étape, nous avons effectué un dénombrement des éléments de contenu.

Pour l'analyse et l'interprétation des résultats, nous avons examiné progressivement par thème les grandes lignes du matériel catégorisé. Pour actualiser la fonction de documentation de l'analyse thématique, nous nous sommes attardés à repérer l'importance de certains thèmes dans l'ensemble du matériel des entrevues, leur récurrence, leurs regroupements, ce qui nous a permis de raffiner nos thèmes, de les fusionner ou encore de les subdiviser. Ces éléments de thématisation ont offert la possibilité d'obtenir un portrait global des dimensions à l'étude à travers une représentation synthétique et structurée du contenu analysé.

Annexe 4 - Modalités de recrutement, règles de confidentialité et consentement (personnes enseignantes)

Formulaire de consentement des personnes enseignantes



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT Personnes enseignantes

Titre de la recherche : Soutenir la transition présentiel-formation à distance d'enseignantes et d'enseignants au collégial : Conception et mise en place de pratiques pédagogiques innovantes en réponse aux besoins des étudiantes et des étudiants utilisant des environnements numériques d'apprentissage.

Chercheur : Marie Alexandre Ph. D.

Co-chercheur : Jean Bernatchez Ph. D

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

Objectifs de la recherche

L'objectif visé par cette recherche est de : soutenir le processus de transition présentiel-formation à distance d'enseignant.es du collégial dans quatre programmes au regard de pratiques pédagogiques innovantes, susceptibles de répondre aux divers besoins des étudiant.es utilisant des environnements numériques d'apprentissage

Participation à la recherche

Votre consentement à participer à la recherche concerne un entretien d'explicitation. La durée totale de votre participation est de 30 minutes.

Tout d'abord une demande d'autorisation a été envoyé à votre direction générale du Cégep de la Gaspésie et des Îles. Cette lettre d'information vise à obtenir l'autorisation de contacter et de rencontrer les personnes participantes sur leur lieu et temps de travail. Votre participation à ce projet de recherche, **après autorisation préalable de votre direction aura lieu sur votre temps de travail** Une rencontre individuelle, planifiée selon un horaire préétabli, est réalisée auprès de chaque personne participante sur la plateforme Zoom. Dans le but de vous laisser libre choix, le lieu de la rencontre sera à votre discrétion. Vous participerez à 1 séance pour un entretien d'explicitation : Entretien d'explicitation dans lequel la chercheure demande à la personne participante d'évoquer **un moment où elle agit en situation de travail** afin de reconstituer les processus mentaux dont elle a fait usage au moment où l'expérience a été vécue. Un **entretien d'explicitation** d'une durée de 30 minutes

La personne participante est libre de se retirer du projet de recherche en tout temps. La totalité des informations et des données recueillies à son sujet seront détruites advenant son retrait.

Une seule rencontre aura lieu durant une période d'un an

Lieu :

Personne enseignante : tout endroit que vous aurez choisi pour l'entretien d'explicitation qui se déroulera à distance par Zoom (espace Zoom de la chercheure)

Moment

Le calendrier des moments prévus pour la collecte de données sera déterminé avec vous.

La nature de la captation est un enregistrement audio d'un entretien et transcrit *verbatim*.

L'activité est prévue sur les heures de travail à l'intérieur de la plage horaire régulière, selon vos disponibilités.

Confidentialité, anonymat ou diffusion des informations

Mesure de protection de la confidentialité des données

L'anonymat des personnes participante est entièrement préservées à chacune des étapes de la recherche. Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Les données seront anonymisées. La confidentialité sera assurée par l'attribution d'un code numérique à chacune des personnes participantes. Les résultats de la recherche ne permettront pas de vous identifier.

Les résultats scolaires des personnes étudiantes participantes seront associés avec les réponses fournies à l'intérieur du questionnaire autoadministré. Une procédure rigoureuse visant la préservation de la confidentialité de ces informations a été mise en place. La diffusion du questionnaire aux personnes étudiantes et l'appariement du questionnaire complété avec les résultats scolaires en utilisant un code d'accès seront sous la responsabilité du conseiller pédagogique du Cégep la Gaspésie et des Îles Monsieur Daniel Labilloy, collaborateur à la recherche. Les personnes étudiantes recevront un questionnaire par l'intermédiaire du Cégep. Lorsque les questionnaires complétés retourneront au Cégep, Monsieur Daniel Labilloy leur attribuera un numéro séquentiel faisant le lien entre leurs données scolaires et les réponses au questionnaire. Monsieur Daniel Labilloy, déjà collaborateur dans ce projet de recherche, sera le seul à détenir de façon confidentielle le lien entre l'identité de la personne étudiante et de ses réponses au questionnaire, permettant ainsi de raccorder ses résultats scolaires aux réponses de son questionnaire.

L'accès aux données brutes est limité à l'équipe de recherche constituée de la chercheuse et du co-chercheur (Monsieur Jean Bernatchez) et de l'agent de recherche (Monsieur Jacques Roy).

Les données seront stockées de manière électronique sur un ordinateur portable protégé par un mot de passe connu uniquement par Marie Alexandre Ph. D. à l'adresse suivante : Marie Alexandre UQAR, Campus de Rimouski, 300, allée des Ursulines, C. P. 3300, succ. A, Rimouski (Québec) Canada G5L 3A1, Bureau A-109.

Tous les types de données seront conservés sous clé pendant 5 cinq ans suivant la fin du projet et la diffusion des résultats. Ces données sont les verbatims ainsi que les formulaires de consentement. Les résultats seront diffusés lors de la rédaction d'articles et de communications dans des colloques ou des congrès scientifiques. Aucune information personnelle ne pourra être transmise à des personnes extérieures au projet de recherche ou à des organismes.

Les résultats cumulatifs de cette recherche seront partagés avec la direction générale de votre établissement.

Avantages et inconvénients

Risques ou inconvénients

La chercheuse Marie Alexandre s'engage à mettre en œuvre les moyens nécessaires pour réduire ou pallier les inconvénients suivants : Un premier inconvénient à la participation est un investissement en temps qui peut représenter un total maximum de 30 minutes. Afin de minimiser l'impact de cet inconvénient, une seule rencontre aura lieu sur une période de 12 mois (décembre 2020 à fin décembre 2021). Chacune des personnes participantes décide de l'horaire des rencontres.

Un autre inconvénient peut être vécu par une remise en question provoquée par le partage et le dévoilement de ses pratiques. Le fait de les rendre explicite peut amener une prise de conscience de certaines pratiques discutables. Cette réflexion peut être dérangement pour la personne participante. La chercheuse sera empathique et très à l'écoute du vécu de la personne tout en l'assurant de son désir de comprendre et non d'évaluer.

Avantages et inconvénients (suite)

Avantages

La participation à cette étude permettra aux participant(e)s (personnes enseignantes de contribuer à une activité visant à faire avancer les connaissances dans le domaine de la didactique, de la formation à l'enseignement et de la pédagogie de l'enseignement supérieur inscrite en contexte numérique. La personne participante contribue à l'avancement de la compréhension de la nature du processus de transition présentiel-formation à distance au collégial

Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps par avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheuse, au numéro de téléphone indiqué à la dernière page de ce document. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements personnels et les données de recherche vous concernant et qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits.

Information sur les résultats de la présente recherche

Les personnes participantes intéressées à recevoir de l'information sur les résultats de la présente recherche doivent fournir leurs coordonnées dans l'espace ci-dessous.

Lettre de remerciement

La chercheure envoie par courriel la lettre de remerciement uniquement à la direction générale de l'institution collégiale du Cégep de la Gaspésie et des Îles qui a donné son autorisation. Aucune information personnelle ne sera transmise à la chercheure pour réaliser cet envoi. La direction du Cégep de la Gaspésie et des Îles qui a donné son autorisation diffusera la lettre auprès des personnes participantes à la recherche.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

Signature : _____ Date : _____
Nom : _____ Prénom : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du chercheur : _____ Date : **2020-06-02**
(ou de son représentant)
Nom : Alexandre Prénom : Marie

Pour toute question relative à la recherche, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec Marie Alexandre, chercheure

au numéro de téléphone suivant : 418-732-9171 ou à l'adresse de courriel suivante : Marie_Alexandre@uqar.qc.ca

Annexe 5 - Collecte de données auprès des personnes enseignantes

Entretiens individuels d'explicitation auprès des personnes enseignantes

L'entretien d'explicitation (Vermersch, 2014) est fondé sur la capacité des personnes à faire acte de conscience pour réfléchir au vécu (Forget et Paillé, 2012). Le vécu de l'action est une connaissance autonome sur une tâche réelle et spécifiée, accessible par une prise de conscience provoquée et révoquée de la situation passée (Vermersch, 2014). L'usage induit du rappel du vécu donne accès aux enchainements cognitifs, aux prises d'informations et aux changements d'états (Vermersch, 2014). Chacun des entretiens a été transcrit *verbatim*, analysé qualitativement selon le modèle de la sémiologie (Vermersch, 2012) afin de lui donner sens, et validé auprès de chacun des personnes enseignantes participantes.

Déroulement

Les activités sont prévues sur les heures de travail. Les séances de collecte de données auront lieu durant la plage horaire régulière de travail, selon les disponibilités des participants.

Nombre de séances : 2 séances

Durée : 30 minutes maximum

Matériel : Table et chaises ; enregistreur numérique audio; Un ordinateur personnel

Déroulement : La chercheuse demande à la personne participante d'évoquer **un moment de sa pratique en formation à distance** afin de reconstituer les processus mentaux dont

elle a fait usage au moment où l'expérience a été vécue. La chercheuse pose les questions suivantes selon les étapes du déroulement présenté dans le tableau 4 ci-dessous:

Tableau 4
Questionnement descriptif associé aux étapes du déroulement de l'entretien d'explicitation
(adapté de Legault 2016)

Étapes	Description	Questionnement descriptif
Initialiser	Installation mutuelle dans la relation et la communication Orientation de l'activité vers le mode relationnel d'un entretien Obtention de l'accord pour la position de parole incarnée d'un moment spécifié (contrat de communication)	<ul style="list-style-type: none"> • Je te propose si tu le veux bien, de me parler d'une situation (décrire l'objet de l'entretien), qu'as-tu fait ce jour-là ? • Qu'est-ce que tu fais à ce moment ?
Focaliser	Recherche avec la personne du moment, du point particulier qui fera l'objet de l'échange	<ul style="list-style-type: none"> • Dans tout ce dont tu viens de parler, si tu le veux bien, quel est le moment important pour toi ?
Élucider	Mise à jour du déroulement de l'action à un certain degré de finesse et de complétude Description du vécu de l'action	<ul style="list-style-type: none"> • Comment as-tu fait ce que tu fais ? • À quoi as-tu reconnu que cela était facile ? • Comment savais-tu que c'était facile ? • À quoi portes-tu attention ? • Comment sais-tu que cela est adéquat ? • Lorsque tu fais cela à ce moment, comment t'y prends-tu ?
Réguler	Respect des conditions qui permettent la verbalisation du vécu de l'action Description d'une tâche réelle et spécifiée et en position de parole impliquée Renouvellement du contrat de communication autant de fois que nécessaire en cours d'entretien	<ul style="list-style-type: none"> • Acceptes-tu de prendre le temps de revenir à ce moment particulier ? • Comment t'y prends-tu ? • Que fais-tu quand tu fais cela ? • Qu'est-ce qui se passe pour toi ? • Qu'est-ce qui est important pour toi à ce moment de l'action ?
Clore	Clôture de l'entretien Retour sur l'exercice réalisé	

³Le modèle de la sémiologie (vermersch, 2012) a été utilisé pour les entretiens d'explicitation a permis d'analyser les données. Le modèle de la sémiologie est organisé autour de l'apparition du couple référent (vécu de référence /représentant) Les différents paliers de reprises constituant « l'intelligence organisatrice du modèle de la sémiologie » reposent sur un changement de point de vue grâce à la transformation d'un référent (vécu de référence) en un nouveau représentant. Le concept de reprise, organisé autour de l'apparition du couple référent (vécu de référence) /représentant, permet d'investiguer les créations de sens (Vermersch, 2012). L'organisation et la synthèse progressive des données est constituée à partir des diverses reprises.

³ Legault, M. (2016). Notes de cours : Formation de base à l'entretien d'explicitation .

Analyse des plans de cours

Le tableau 5 ci-dessous présente la grille des informations retenues lors de l'analyse des 165 plans de cours en formation à distance

Tableau 5
Grille de collecte d'informations de l'analyse des plans de cours en Formation à distance

<i>Collecte d'informations</i>	<i>Description</i>
<i>Données factuelles</i>	Session Nom de l'enseignant.e Programme d'études Titre du cours Nombre d'heures
<i>Données variables</i>	Stratégies pédagogiques Type d'environnement d'apprentissage Outils numériques et fonctions Modalités de la formation à distance

Annexe 6 - Activités réalisées par le groupe de collaboration professionnelle

Lettre d'invitation à toute la communauté collégiale



Invitation à toute la communauté enseignante de Cégep de la Gaspésie et des Îles

Bonjour

Nous vous invitons à participer aux activités du projet de recherche-action « Soutenir la transition présentiel-formation à distance d'enseignantes et d'enseignants au collégial : Conception et mise en place de pratiques pédagogiques innovantes en réponse aux besoins des étudiantes et des étudiants utilisant des environnements numériques d'apprentissage ».

Les traits essentiels de ce projet qui se déroulera au Cégep de la Gaspésie et des Îles vous seront présentés lors d'une rencontre Zoom qui aura lieu le lundi 8 juin à 13 h 30.

Voici le lien :

<https://cegepgim.zoom.us/j/92447303675?pwd=d3Y4NzFPYVpJMWI0UHpmVitkMkVqQT09>

Au plaisir de vous rencontrer

Marie Alexandre, Ph. D., *chercheuse principale UQAR*

Jean Bernatchez, Ph. D., *co-chercheur UQAR*,

Jacques Roy, Ph. D., *sociologue et chercheur au Pôle d'expertise et de recherche en santé et bien-être des hommes (PERSBEH)*

Daniel Labilloy, conseiller pédagogique, Cégep de la Gaspésie et des Îles



Rencontres (Extrait année 2020-2021)

Rencontre du 2 juin 2020

Traces de la rencontre comité scientifique FRQSC-FAD

Versement de la subvention et certificat éthique (demande d'avance de fonds pour l'an 1 accepté par monsieur Bueno; Montant déposé dans UBR)

Prévoir dans le rapport une partie discussion

Élargissement du mandat de la recherche à plus de gens possible en vue d'un transfert de connaissance généralisé

Préparation de la Rencontre du 8 juin à 13 hres 30 avec les enseignants

Utilisation du Zoom du CGÎ

Rédaction de la lettre d'invitation à un plus grand nombre d'enseignants du CGÎ (réalisé par Marie/ envoi à Daniel Labillois)

Thématique privilégiée : rencontre échange interaction avec la communauté

Ordre du jour

- Bienvenue au groupe de coopération professionnelle
- Présentation du mandat de la recherche

- Présentation et tour de table souhaits/défis/commentaires

Rencontre du 8 juin 2020 Groupe de collaboration professionnelle

Présentation des membres de l'équipe du comité scientifique

Tour de table des défis de chacun des praticiens

- Dynamiser mes cours ;
- Stimuler la motivation et l'engagement des étudiants à long terme ; motiver sans perte de sérieux ;
- Mise en situation sans perdre le ressenti (côté humain) ;
- Améliorer mes habiletés technologiques
- *Techniques juridiques* : Augmentation du nombre d'inscription depuis que la formation se donne en FAD ; Augmentation du nombre de cohorte
- Technologies au service de la pédagogie
- *AEC Techniques éducation spécialisée* : formation hybride (70 % synchrone ; 30 % asynchrone) ; volonté d'augmenter le nombre d'heures asynchrone ; soutenir la macro planification ; répartition des heures; (conseillère pédagogique) Soutenir les enseignants en FAD et à distance (aucun enseignant n'est physiquement présent) ; gouvernance didactique et politique ; « comment organise-t-on les choses ? ».
- *Techniques d'intervention en délinquance* : Formation hybride ; Développement de l'apprentissage en milieu de travail (lien entre les deux projets) ; stage final en TID; analyse du programme ; comment j'enseigne en FAD? Comment faire la transition (salle de simulation, jeux de rôles, simulation réelle, etc,)
- Situation authentique ; pédagogie active ; choix de stratégie; intégrer l'apprentissage en milieu de travail ; suivi des étudiants ; relation avec les étudiants
- Participation des étudiants (présence et à distance)
- Contact humain
- Autonomie des étudiants (engagement et motivation)

- Comment intégrer cela dans ma pratique tout en continuant à donner du contenu ? Comment les amener à rechercher ?
- Multiplicité des tâches
- Portfolio multimédia
- Dynamisme participation (différence dans la participation)
- Adapter le matériel pédagogique (se détacher pour le faire à distance); réagir ; parler; motivation.
- Évaluation
- *Arts et lettres* (Îles de la Madeleine) : présence et distance ; différence avec le téléenseignement (soit balisé);une part d'humanité; manifestations ; questionner et susciter ; étudiants des services adaptés(côté pratique) amplification constante (rotation de campus)
- Autoévaluation des programmes ; développement des programmes avec l'équipe de profs; analyse des plans cadres
- Sentiment de compétence personnelle (efficacité personnelle); qu'est-ce qu'il y a de plus dans les apprentissages; pas seulement la flexibilité; gouvernance façon de faire
- Réfléchir à une démarche (démarche réfléchie) ; qualité pédagogique (accompagner, soutenir la couleur de chaque campus) répondre aux besoins ; capacité de recrutement

Rencontre du 10 juin : rencontre Zoom avec Madame Nathalie Blais conseillère pédagogique formation continue Techniques éducation spécialisée (1 heure)

Sujet débattu : Enrichir la formation asynchrone

Rencontre du 26 juin : Séminaire de conception rencontre avec l'équipe d'enseignants AEC Techniques éducation spécialisée

Objectif du séminaire : Rendre les apprentissages asynchrones significatifs: le dossier d'apprentissage

- **Moodle**
- **Partage des différents plans de cours (perspective didactique)**
- **Réponse aux questions :**

29 juin 2020 : séminaire de conception en individualisé

Rencontre zoom à 11 hres: soutien individuel sur le plan de cours d'une enseignante Lina TES (cours dispensés totalement en asynchrone)

Suivi du séminaire *Atelier de travail-réflexion mode asynchrone* (26 juin 2020)

Thèmes abordés dans la vidéo:

- Pourquoi l'interaction et la motivation sont si importantes dans une situation d'enseignement à distance ? (00:03)
- Quels sont les plus grands défis pour les étudiants qui amorcent un parcours universitaire à distance relativement à l'interaction et la motivation ? (04:53)
- Pouvez-vous donner un exemple d'une pratique de l'enseignant qui peut favoriser les interactions et maintenir la motivation des étudiants au long du trimestre ? (06:50)



Je viens de transférer l'article CAPRES et ta capsule vidéo à ma gang de profs FC. Tes exemples de gestion pédagogique des forums risquent fort de les aider (Nathalie, B. Conseillère pédagogique, octobre 2020)

<https://www.capres.ca/dossiers/fad/faire-des-choix-eclaires-pour-donner-son-cours-a-distance-capsules-vidéos>

Allô Marie,

Les articles associés à cette publication CAPRES tombent à point; directement en lien avec les commentaires de nos étudiants et étudiantes face à leurs sentiments de perte de point de repère partagés par Lina. Plusieurs liens à faire avec la motivation, l'engagement et l'organisation de la formation asynchrone.

P.S. Nancy est vraiment très enchantée de sa rencontre avec toi 😊

Merci et bon jeudi à toi Marie!

Nathalie, CP de l'AEC éducation spécialisée.

Extrait d'un échange courriel

Question : Bon matin Marie

Je suis actuellement à sortir toutes mes idées (ma tête est tellement pleine hahaha!) et à faire l'ébauche de planification pédagogique dans le but de rédiger mon plan de cours. Je me questionne sur un petit point. Les semaines où je serai en synchrone, tu me suggères de faire un peu d'asynchrone aussi? J'ai 4.5hrs pour un cours et 6 hrs pour l'autre par semaine...

Merci de me donner encore une fois tes précieux conseils.

Réponse Bonjour Nancy

: Oui bien sûr tu peux en ajouter.

L'idée est de bien structurer ce qui sera demandé

Par exemple: concevoir et réaliser une brève communication orale (asynchrone) (qui elle sera présentée par les étudiants sur Zoom) (synchrone) Belle jase hier !

Webinaires

1) Jacques Roy : Filles et garçons au cégep : deux planètes



JACQUES ROY

Sociologue de formation, Jacques Roy est professeur associé à l'UQAC, chercheur et coordonnateur scientifique au Pôle d'expertise et de recherche en santé et bien-être des hommes. De 1993 à 2012, il a été professeur-chercheur au Cégep de Sainte-Foy. À ce titre, il a été chercheur principal d'études réalisées sur la réussite et la persévérance scolaires, de 2001 à 2012 dans son collège et à l'échelle du Québec.

POUR SE CONNECTER

Participer à la réunion Zoom
<https://cegepdqm.zoom.us/j/84682853182?pwd=SMV7ZzR4djlFXbEVlQUdDQkc2blpQQT09>

ID de réunion : 846 8285 3182
Code secret : 334060

WEBINAIRE

Filles et garçons au Cégep : deux planètes?

La réussite scolaire au cégep a-t-elle un sexe? Filles et garçons ont-ils le même rapport au monde de l'éducation? Les stratégies d'apprentissages ont-elles le même impact selon le genre des étudiants?

Autant de questions, et d'autres encore, qui sont discutées dans ce webinaire. Le socle de la présentation repose sur quatre études ayant porté sur la réussite scolaire en milieu collégial dans l'ensemble du Québec auprès de 4 289 étudiants, soit 2 764 filles et 1 525 garçons, provenant de 51 établissements collégiaux.

Deux de ces recherches ont exploré plus spécifiquement la réussite et la persévérance scolaires selon le genre. Elles en ont déduit l'existence de deux modèles compréhensifs rendant compte de différences, parfois significatives, entre les filles et les garçons.

C'est l'objet du présent webinaire et des échanges que nous aurons sur les points de convergences et de différences selon le genre.

Ce webinaire s'inscrit dans le cadre du projet de recherche intitulé « Soutenir la transition présentiel-formation à distance d'enseignantes et d'enseignants au collégial : Conception et mise en place de pratiques pédagogiques innovantes en réponse aux besoins des étudiantes et des étudiants utilisant des environnements numériques d'apprentissage. » Ce projet de recherche est dirigé par la professeure Marie Alexandre, de l'UQAR avec ses collègues le professeur Jean Bernatchez, de l'UQAR, le chercheur Jacques Roy, du Pôle d'expertise et de recherche en santé et bien-être des hommes (PERSBEH) et le conseiller pédagogique Daniel LaBilloy, du Cégep de la Gaspésie et des îles. Des enseignantes, des enseignants, des étudiantes et étudiants de quatre programmes collégiaux, soit Techniques juridiques, Techniques d'éducation spécialisée (AEC), Techniques d'intervention en délinquance et Arts, lettres et communication, collaboreront à ce projet de recherche-action. Ce projet qui a reçu un appui financier de près de 221 210 \$ du Fonds de recherche Québec Société et culture (FRQSC) va se dérouler au cours des trois prochaines années.

2) Jacques Roy Et si la formation à distance au cégep se portait bien... (20 octobre 2021)



JACQUES ROY

Sociologue de formation, Jacques Roy est professeur associé à l'UQAC, chercheur et coordonnateur scientifique au Pôle d'expertise et de recherche en santé et bien-être des hommes. De 1993 à 2012, il a été professeur-chercheur au Cégep de Sainte-Foy. À ce titre, il a été chercheur principal d'études réalisées sur la réussite et la persévérance scolaires, de 2001 à 2012 dans son collège et à l'échelle du Québec.

Mercredi le 20 octobre 2021
de 12 h à 13 h

POUR SE CONNECTER

Participer à la réunion Zoom
<https://cegepgim.zoom.us/j/81266460387>
pwd=cnMveWdxajdJVmg1VDlvZ0pZMTd
pUT09

ID de réunion : 812 6646 0387
Code secret : 019306

WEBINAIRE

ET SI LA FORMATION À DISTANCE AU CÉGEP SE PORTAIT BIEN

Dans le cadre d'une étude portant sur les pratiques pédagogiques en formation à distance (FAD) en milieu collégial, une première étape a consisté en une enquête par questionnaire auprès de 51 étudiant.es inscrit.es à l'hiver 2021 dans quatre programmes de formation du Cégep de la Gaspésie et des Îles. Six dimensions ont été explorées : caractéristiques personnelles des étudiant.es, relations avec les professeur.es, le milieu scolaire et les modes d'apprentissage en FAD, réseau social et familial, bien-être personnel, valeurs des étudiant.es et conditions socioéconomiques. La présentation mettra l'accent sur les résultats concernant le lien entre les étudiant.es et les modes d'apprentissage en FAD, leurs perceptions quant à la relation avec leurs professeur.es et quant à l'appréciation de modes d'apprentissage spécifiques. Contrairement au discours ambiant, les résultats laissent entrevoir globalement un portrait positif de la formation à distance. Une période sera réservée pour des échanges avec les participant.es.

Ce webinaire s'inscrit dans le cadre du projet de recherche intitulé « Soutenir la transition présentiel-formation à distance d'enseignantes et d'enseignants au collégial : Conception et mise en place de pratiques pédagogiques innovantes en réponse aux besoins des étudiantes et des étudiants utilisant des environnements numériques d'apprentissage. » Ce projet de recherche est dirigé par la professeure Marie Alexandre, de l'UQAR avec ses collègues le professeur Jean Bernatchez, de l'UQAR, le chercheur Jacques Roy, du Pôle d'expertise et de recherche en santé et bien-être des hommes (PERSBEH) et le conseiller pédagogique Daniel LaBilloy, du Cégep de la Gaspésie et des Îles. Des enseignantes, des enseignants, des étudiantes et étudiants de quatre programmes collégiaux, soit Techniques juridiques, Techniques d'éducation spécialisée (AEC), Techniques d'intervention en délinquance et Arts, lettres et communication, collaboreront à ce projet de recherche-action. Ce projet qui a reçu un appui financier de près de 221 210 \$ du Fonds de recherche Québec Société et culture (FRQSC) va se dérouler au cours des trois prochaines années.



Webinaire: Et si la formation à distance au cégep se portait bien...

Dans le cadre d'une étude portant sur les pratiques pédagogiques en formation à distance (FAD) en milieu collégial, une première étape a consisté en une enquête par questionnaire auprès de 51 étudiant.es inscrit.es à l'hiver 2021 dans quatre programmes de formation du Cégep de la Gaspésie et des Îles. Six dimensions ont été explorées : caractéristiques personnelles des étudiant.es, relations avec les professeur.es, le milieu scolaire et les modes d'apprentissage en FAD, réseau social et familial, bien-être personnel, valeurs des étudiant.es et conditions socioéconomiques. La présentation mettra l'accent sur les résultats concernant le lien entre les étudiant.es et les modes d'apprentissage en FAD, leurs perceptions quant à la relation avec leurs professeur.es et quant à l'appréciation de modes d'apprentissage spécifiques. Contrairement au discours ambiant, les résultats laissent entrevoir globalement un portrait positif

<https://cegepgim.omnivox.ca/intr/ui/intraflexpage.aspx?idWebPart=00000000-0000-0000-0003-000000000007&mode=print&idNews=2051&idprov=2&...> 1/3

3) Marie Alexandre : *Rendre l'apprentissage asynchrone significatif*

4 février 2022)



Objectifs

- **Se familiariser** à une démarche de référence alliant didactique et numérique appliquée à certains des contenus des cours des programmes visés par la recherche - action (Projet FRQSC – FAD, 2020-2023)
- **Outils les personnes enseignantes** à assigner des fonctions pédagogiques et didactiques aux outils numériques sélectionnés afin de rendre l'apprentissage en asynchrone significatif pour les étudiants.

4) Marie Alexandre et Lina Sylvain : *Le plan de cours : véritable carte du territoire d'apprentissage en FAD*

Cégep de la Gaspésie et des îles

Webinaire-lunch qui se tiendra le lundi 24 avril de 12 h à 13 h : Le plan de cours : véritable carte du territoire d'apprentissage en FAD.

Les résultats des dernières activités de collecte de données effectuées à l'automne 2022 et l'hiver 2023 vous seront présentés et c'est aussi le moment de vous remercier pour votre participation au **projet de recherche-action FRQSC** mené par Marie et son équipe UQAR.



Lundi 24 avril de midi à 13h.
LUNCH et Webinaire sur les résultats d'analyse de près de 200 plans de cours issus de 4 programmes FAD, 2020-23

Le plan de cours : véritable carte de territoire d'apprentissage en FAD

Présentatrices :
Marie Alexandre, UQAR
Lina Sylvain, UQAR

Recherche FRQSC - Numérique en éducation et en enseignement supérieur - Actions concertées
Titre : La transition formation en présence - formation à distance d'enseignants au collégial: conception et mise en place de pratiques pédagogiques innovantes en réponse aux besoins des étudiants utilisant des environnements numériques d'apprentissage.

Remerciement appuyé par les FRQ

Séminaires hybrides (conception et configuration de pratiques pédagogiques en FAD)

(n = plus de 5) (individuel et collectif) : rendre l'apprentissage asynchrone significatif

Stage de base à l'entretien d'explicitation (sessions 1 et 2)



Par
Yves de Champlain, Ph. D., UQAM
Membre et formateur certifié du GREX(2)

Marie Alexandre, Ph.D., UQAR
Membre du GREX (2) et candidate à la certification



Annexe 7 - Questionnaire d'enquête

Questionnaire auprès des étudiants-tes du Cégep de la Gaspésie et des Îles-de-la-Madeleine

Questionnaire

Cochez

J'accepte de fournir des informations concernant mes notes scolaires qui figureront dans le traitement des données par l'intermédiaire d'un numéro séquentiel, garantissant ainsi la confidentialité des résultats de l'enquête

Consignes générales :

Encerle-la (ou les) bonne(s) réponse(s)

Respecte les choix de réponses

Au besoin, complète la réponse

A.- Caractéristiques personnelles des personnes étudiantes

Âge ____ Sexe : féminin ____ masculin ____

B.- Relations avec les personnes enseignantes et le milieu scolaire et les modalités d'apprentissage

Quel est ton programme d'études : _____

En moyenne, par semaine, combien d'heures consacres-tu à tes études ? _____ heures approximatives par semaine accordées à tes études

Quel est ton intérêt pour tes études actuellement ?

Très élevé.

Élevé.

Peu élevé.

Pas du tout élevé.

Explique ta réponse :

Songes-tu actuellement à abandonner tes études au collège cette année ?

Pas du tout. (Passe à la question 6)

J'y songe à l'occasion.

J'y songe sérieusement.

Explique ta réponse :

Si tu y songes, pour quel(s) motif principal(aux) ? (Tu peux encercler plus d'un choix)

Réorientation

Manque d'intérêt.

Charge de travail trop lourde.

Difficultés scolaires.

Difficultés personnelles.

Difficultés familiales.

Difficultés financières.

Consacre beaucoup de temps à un emploi.

Autre (spécifie): _____

Explique ta réponse :

Réponds à chacun des énoncés suivants :

Cette année, parmi ceux qui sont tes meilleur(e)s ami(e)s, est-ce qu'il y en a qui :		Oui	Non
A	Ont abandonné leurs études ?	1	2
B	Songent à abandonner leurs études ?	1	2
C	Pensent poursuivre leurs études ?	1	2
D	Ne s'applique pas (je n'ai pas d'amis).	1	

Dirais-tu que la charge de travail dans ton programme d'études actuel est :

Très élevée.

Assez élevée.

Peu élevée.

Pas du tout élevée.

De façon générale, dans ton programme d'études actuel, éprouves-tu des difficultés scolaires ?

Beaucoup.

Assez.

Peu.

Pas du tout.

Si tu as répondu « assez » ou « beaucoup », lesquelles ?

Dans l'ensemble, comment qualifierais-tu tes relations avec tes personnes enseignantes dans les environnements numériques d'apprentissage⁴ ?

⁴ Définition : Il s'agit d'un « **environnement** facilitant la mise en ligne de sites de cours », ce qui « permet de diffuser des documents (textes, audio, vidéo, etc.) et de soutenir les interactions entre professeurs et étudiants, à l'aide d'une variété d'outils de

Très satisfaisantes.
Satisfaisantes.
Peu satisfaisantes.
Pas du tout satisfaisantes.
Je n'ai pas de relations.

Explique ta réponse :

Donne ton opinion sur les énoncés suivants : (encercle la bonne réponse)

		Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord
A	Les personnes enseignantes utilisent efficacement l'environnement numérique d'apprentissage (ex. : <i>Omnivox, Moodle, TEAM</i>).	1	2	3	4
B	Les personnes enseignantes connaissent bien le contenu à enseigner.	1	2	3	4
C	Les personnes enseignantes sont présentes dans l'environnement numérique d'apprentissage (ex. : <i>Omnivox, Moodle, TEAM</i>).	1	2	3	4
D	Les personnes enseignantes s'impliquent dans notre réussite.	1	2	3	4
E	Les personnes enseignantes fournissent des rétroactions fréquentes dans l'environnement numérique d'apprentissage (ex. : <i>Omnivox, Moodle, TEAM</i>).	1	2	3	4
F	Les personnes enseignantes maintiennent une relation significative avec le groupe.	1	2	3	4
G	Les personnes enseignantes suscitent des interactions entre les personnes apprenantes dans l'environnement numérique d'apprentissage. (ex. : <i>Omnivox, Moodle, TEAM</i>).	1	2	3	4
H	Les personnes enseignantes soutiennent l'intérêt des personnes apprenantes.	1	2	3	4

Quels sont les outils utilisés par les personnes enseignantes dans l'environnement numérique d'apprentissage ? (les cocher)

Plan de cours

Notes de cours

Livres et articles

Site Internet

Courriel

Diaporama

Vidéo

Rencontres synchrones (ex. : *Zoom, Skype, Team, Visioconférence, etc.,*)

Devoir (ex. : *Omnivox, Moodle, TEAM*)

Forum (ex. : *Omnivox, Moodle, TEAM*)

Suivi des progrès (ex. : *Omnivox, Moodle, TEAM*)

Groupes d'utilisateurs (ex. : Omnivox, Moodle, TEAM)

Autres (les nommer) :

Commentaires

Parmi tous les outils numériques utilisés par les personnes enseignantes, lesquels qui te permettent d'apprendre de manière efficace ?

	Beaucoup	Assez	Peu	Pas du tout	Ne sait pas
Plan de cours	1	2	3	4	5
Notes de cours	1	2	3	4	5
Livres et articles	1	2	3	4	5
Site Internet	1	2	3	4	5
Courriel	1	2	3	4	5
Diaporama	1	2	3	4	5
Vidéo	1	2	3	4	5
Rencontres synchrones (ex. : Zoom, Skype, Team, Visioconférence, etc.,)	1	2	3	4	5
Devoir (ex. : Omnivox, Moodle, TEAM)	1	2	3	4	5
Forum (ex. : Omnivox, Moodle, TEAM)	1	2	3	4	5
Suivi des progrès (ex. : Omnivox, Moodle, TEAM)	1	2	3	4	5
Groupes d'utilisateurs (ex. : Omnivox, Moodle, TEAM)	1	2	3	4	5
Autres	1	2	3	4	5

Parmi ces deux modalités d'enseignement ci-dessous, lesquelles te permettent d'apprendre de manière efficace ?

	Beaucoup	Assez	Peu	Pas du tout	Ne sait pas
Mode synchrone	1	2	3	4	5
Mode asynchrone	1	2	3	4	5

C.- Réseau social et familial

Est-ce que ta mère t'encourage dans la poursuite de tes études ?

Beaucoup.

Assez.

Peu.

Pas du tout.

Nous n'en discutons jamais.

Ne s'applique pas (pas de mère ou aucune relation).

Est-ce que ton père t'encourage dans la poursuite de tes études ?

Beaucoup.

Assez.

Peu.

Pas du tout.

Nous n'en discutons jamais.

Ne s'applique pas (pas de père ou aucune relation).

Est-ce que tes parents (ou un seul de tes parents) t'appuient financièrement pendant l'année scolaire ?

Beaucoup.

Assez.

Peu.

Pas du tout.

Ne s'applique pas (pas de parents).

D'une façon générale, en dehors de la famille, dirais-tu que tes relations sociales (ami(e)s, collègues, « chum », blonde, autres) ont sur tes études un effet :

Très positif

Positif

Neutre

Négatif

Très négatif

Explique ta réponse :

D.- Bien-être personnel

De façon générale, es-tu satisfait(e) de toi-même ?

Très satisfait(e).

Satisfait(e).

Peu satisfait(e).

Pas du tout satisfait(e).

T'arrive-t-il de te sentir déprimé(e) ?

Très souvent.
Souvent.
Occasionnellement.
Jamais.

E. -Système de valeurs des étudiant.es

Qu'est-ce qui est le plus important pour toi dans ta vie ?

Est-ce important pour toi de réussir tes études ?

Très important.
Important.
Peu important.
Pas du tout important.

22. Donne ton opinion sur les énoncés suivants (encercle la bonne réponse) :

		Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord
A	Ce qui compte, c'est le présent	1	2	3	4
B	Je crois à l'importance de l'effort pour réussir dans mes études.	1	2	3	4
C	L'apparence est quelque chose d'important pour moi	1	2	3	4
D	Avoir des projets à long terme est important pour moi.	1	2	3	4
E	Le diplôme collégial a une signification pour moi.	1	2	3	4
F	La consommation de biens matériels est importante pour moi.	1	2	3	4
G	Il est important pour moi d'être autonome.	1	2	3	4
H	Il est important pour moi de se dépasser dans ce que l'on fait	1	2	3	4
I	Ce qui compte, c'est de gagner rapidement de l'argent.	1	2	3	4
J	Bien faire les choses que j'entreprends est important pour moi.	1	2	3	4
K	Acquérir des connaissances est important pour moi.	1	2	3	4
L	Ce qui compte, c'est le plaisir	1	2	3	4
M	Devenir compétent(e) sur le plan professionnel est important pour moi	1	2	3	4

D. -Condition socioéconomique

23. Pendant l'année scolaire, est-ce que tu occupes un emploi rémunéré ?

Oui.

Non. (Passe à la question 29)

24 Dans une semaine normale de travail, combien d'heures travailles-tu à ton ou tes emplois rémunérés ? _____ heures

25. Considères-tu que cet emploi (ou l'emploi principal) :

Nuit considérablement à tes études.

Nuit quelque peu à tes études.

N'a pas d'effet sur tes études.`

Améliore les conditions pour tes études.

26. De façon générale, comment qualifierais-tu ta situation financière pour la présente année scolaire ?

Très confortable.

Plutôt confortable.

Satisfaisante.

Plutôt précaire.

Très précaire

27. Considères-tu que ta situation financière :

Favorise les conditions pour tes études ?

Nuit à tes études ?

N'a pas d'effet sur tes études ?

Si tu en ressens le besoin, tu peux faire appel en tout temps à des services psychosociaux et de santé au cégep de la Gaspésie et des Îles. Les coordonnées des ressources disponibles au cégep ainsi que celles accessibles en tout temps se retrouvent sur ton portail(<http://www.cegepgim.ca/>)

Cochez

J'accepte d'être recontacté.e pour participer à un entretien collaboratif

NOUS TE REMERCIONS DE TA COLLABORATION !

Annexe 8 - Résultats de l'enquête par questionnaire

Les résultats des fréquences simples du questionnaire sont présentés selon les six dimensions de la réalité des étudiant.es retenues par l'étude, soient les caractéristiques démographiques des étudiant.es, leurs relations avec les enseignant.es, le milieu scolaire et les modes d'apprentissage en FAD, leur réseau social et familial, leur bien-être, leur système de valeurs et leurs conditions socioéconomiques. Leur présentation suivra l'ordre des questions dans lequel elles apparaissent dans le questionnaire d'enquête.

Caractéristiques démographiques des étudiant.es

Pour cette section, l'étude se limite à l'âge et au sexe des étudiant.es. Plus loin, d'autres caractéristiques personnelles des répondant.es seront présentées. Soulignons qu'en raison du faible nombre de garçons dans l'échantillon (5), il ne sera pas possible d'avoir une analyse statistique différenciée selon le sexe qui puisse s'avérer significative sur le plan statistique. Par ailleurs, l'âge fera l'objet d'une analyse statistique visant à mesurer son influence sur certains indicateurs de la réussite scolaire.

Le tableau 1 de la répartition des étudiant.es selon l'âge nous indique que les étudiant.es de moins de 20 ans représentent une proportion de 29,4 % et que la grande majorité des étudiant.es (70,6 %) sont âgé de de 20 ans et plus.

Tableau 1 -Répartition des étudiant.es selon l'âge

Catégories d'âge	Nombre	%
17 à 19 ans	15	29,4
20 à 24 ans	16	31,4
25 à 30 ans	9	17,6
31 ans et plus	11	21,6
Total	51	100,0

Il importe de souligner qu'en comparaison avec le profil national des cégépiens.nes au Québec, l'échantillon est surreprésenté considérablement par des étudiant.es plus âgé.es, souvent des adultes effectuant un retour aux études. C'est ainsi qu'au Québec, 93,9 % des cégépiens.nes sont âgé.es de moins de 20 ans comparativement à 29,4 % dans la présente étude. Si, au Québec, le groupe âgé de 20 ans et plus forme 6,1 %, il est en proportion près de 12 fois plus important dans l'actuelle recherche. Et même parmi le groupe des 20 ans et plus, la moyenne d'âge de notre échantillon est plus élevée que celle de la moyenne québécoise, soit 28,3 ans comparativement à 25,5 ans. (Gaudreault et al., 2018). Ces différences devront nous accompagner dans l'interprétation des résultats.

Le tableau 2 présente la répartition des étudiants selon le sexe. Neuf étudiant.es sur dix sont de sexe féminin. Il n'y a donc que cinq étudiants de sexe masculin participant à cette étude sur 51.

Tableau 2 -Répartition des étudiant·es selon le sexe

Sexe des étudiant·es	Nombre	%
1 Féminin	46	90,2
2 Masculin	5	9,8
Total	51	100,0

Là encore, les résultats enregistrent une distorsion significative selon le genre en comparaison avec les données pour l'ensemble du réseau collégial dans lequel les filles représentent 57,5 % des effectifs étudiants et les garçons, 42,5 % (CAPRES, 2019).

Relations avec les enseignant.es, le milieu scolaire et les modes d'apprentissage en FAD

Cette section explore l'univers de la relation qu'entretiennent les étudiant.es avec leurs enseignant.es et le milieu scolaire dans un contexte d'apprentissage numérique. Tout particulièrement, elle s'intéresse aux modes et outils pédagogiques utilisés dans le cadre de la FAD.

Le tableau 3 présente la répartition des étudiant.es selon leur programme d'études. Les étudiant.es de Techniques d'éducation spécialisée représentent 41,2% de l'échantillon, suivi des Techniques d'intervention en délinquance (33,3%), des Arts et Lettres et communication (13,7%) et des Techniques juridiques (11,8%).

Tableau 3- Répartition des étudiant.es selon leur programme d'études

Programme d'études	Nombre	%
1 Techniques d'intervention en délinquance	17	33,3
2 Arts, lettres et communication	7	13,7
3 Techniques d'éducation spécialisée (AEC)	21	41,2
4 Techniques juridiques	6	11,8
Total	51	100,0

L'échantillon comporte une forte majorité d'étudiant.es dans le secteur technique (86,3 %) par rapport au secteur préuniversitaire (13,7 %). Dans le réseau collégial au Québec, ces proportions sont les suivantes : 56,8 % pour le secteur technique et 43,2 % pour le secteur préuniversitaire (Conseil supérieur de l'éducation, 2019).

Le tableau 4 reproduit la répartition des étudiant.es selon les heures d'étude par semaine effectuées par les étudiant.es par catégorie d'heures. La moyenne d'heures est de 21,8 heures par semaine. Cinq données sont manquantes, car les étudiant.es avaient inclus leurs heures de cours dans le calcul.

Tableau 4 – Répartition des étudiant.es selon le nombre d'heures accordées aux études par semaine

Heures d'études	Nombre	%
1 Moins de 10 h	7	15,2
2 10 h à 19,5 h	11	23,9
3 20 h à 25,5 h	13	28,3
4 Plus de 26 h	15	32,6
Total	46	100,0

Il est difficile de comparer avec les écrits sur la question, car le temps d'étude et celui accordé aux diverses modalités de l'enseignement à distance ont été additionnés dans les réponses des étudiant.es. Le tableau 5 identifie le niveau d'intérêt des étudiant.es pour les études. Il y a 44 étudiants sur 51 (86,3 %) qui ont un intérêt « très élevé » ou « élevé ».

Tableau 5 – Répartition des étudiant.es selon le degré d'intérêt aux études

Intérêt pour les études	Nombre	%
1 Très élevé.	25	49,0
2 Élevé.	19	37,3
3 Peu élevé.	7	13,7
4 Pas du tout élevé.	0	0,0
Total	51	100,0

En comparaison avec des données pour le réseau collégial, le degré d'intérêt est plus élevé chez les étudiant.es dans la présente étude⁵. Pour cette question, la totalité des étudiant.es ont apporté des commentaires. Étant donné le degré élevé d'intérêt enregistré, il n'est pas surprenant de constater que la majorité des commentaires (26) ait porté sur le fait qu'ils aiment leur programme d'études (certain.es ont rapporté « je l'adore ») et, qu'en conséquence, leur motivation soit élevée. En complément, sept étudiant.es ont mentionné que la perspective d'avoir au terme de leurs études un métier d'avenir, les soutenait dans leur persévérance aux études.

Les sept étudiantes (pas de garçons) ayant répondu avoir un intérêt « peu élevé » pour leurs études ont affiché une diversité de commentaires. Pour l'essentiel, on retrouve des commentaires tels que « j'ai de la difficulté à m'adapter avec la COVID », « il y a trop de devoirs et de leçons », « la version hybride du programme ne me motive pas », « j'ai seulement des cours de base » ou « j'ai la sensation de ne rien apprendre ». En raison du

⁵ Par exemple, dans l'étude de Roy (2015), 30,1 % des étudiant.es avaient rapporté avoir un intérêt « très élevé » pour les études comparativement à 49,0 %.

nombre restreint de ce groupe d'étudiantes, il faut demeurer prudent sur le plan interprétatif.

Le tableau 6 présente la distribution des étudiant.es qui songent ou non à abandonner les études cette année. Au total, 44 étudiant.es ne songent pas à abandonner du tout et sept y songent occasionnellement.

Tableau 6 – Répartition des étudiant.es selon qu'ils ou qu'elles songent ou non à abandonner leurs études au cégep pendant l'année scolaire

Songe à abandonner	Nombre	%
1 Pas du tout.	44	86,3
2 J'y songe à l'occasion.	7	13,7
3 J'y songe sérieusement.	0	0,0
Total	51	100,0

Il n'y a pas de différence réelle avec les données pour le réseau collégial à ce titre (Roy, 2015). À l'instar de la question précédente, les 51 étudiant.es ont apporté des commentaires. La très grande majorité des commentaires ont porté autour de leur motivation à poursuivre leur programme d'études et du fait qu'ils entrevoient un emploi convoité à la sortie. Les sept étudiantes (pas de garçons) qui ont répondu y songer « à l'occasion » ont rapporté les commentaires suivants :

- L'école n'est pas faite pour moi et mon trouble.
- L'école c'est difficile, la charge de devoirs est énorme et je sens que je suis fatiguée plus que jamais.
- La charge de travaux est assez élevée, ce qui fait que parfois l'envie d'abandonner est présente.
- Présence distance.
- Dû à la pandémie, j'aurais aimé continuer mes études complètement à distance.
- Peu de motivation et problèmes de santé mentale.

- Je suis en situation particulière et je ne vois plus l'intérêt autre qu'acquérir des connaissances dans ce programme.

Une autre manière de rendre compte des motifs d'abandon est de présenter leurs réponses à la question 5 du questionnaire proposant une liste de motifs principaux.

Tableau 7 – Répartition des étudiant.es selon les motifs principaux d'abandon scolaire proposés

Motifs d'abandon scolaire	Nombre
Réorientation	1
Manque d'intérêt.	4
Charge de travail trop lourde.	3
Difficultés scolaires.	3
Difficultés personnelles.	3
Difficultés familiales	3
Difficultés financières	1
Consacre beaucoup de temps à un emploi	0
Autre	0

Le tableau 8 présente la situation des meilleur.es ami.es des répondant.es en fonction de la question de l’abandon scolaire. Au total, 18 étudiant.es ont des ami.es qui ont soit abandonné ou qui y songent, soit un peu plus du tiers des étudiants (35,3 %).

Tableau 8 – Répartition des étudiant.es selon qu’ils ou qu’elles ont des ami.es qui ont abandonné leurs études ou qui songent ou non à abandonner leurs études au cégep pendant l’année scolaire⁶

Situations	Étudiant.es qui ont répondu Oui	%
1 Ami.es qui ont abandonné leurs études	10	21,3%
2 Ami.es qui songent à abandonner leurs études	14	29,8%
3 Ami.es qui pensent poursuivre leurs études	42	89,4%
4 Ne s’applique pas (pas d’ami.es)	10	21,3%
Total	76 ⁷	161,7%

Le tableau 9 révèle que la très grande majorité des étudiant.es considère que la charge de travail est « assez élevée » ou « très élevée » (92,1 %). Quelques différences sont notées avec les résultats pour le réseau collégial⁸.

Tableau 9 – Répartition des étudiant.es selon leur perception concernant la charge de travail dans leur programme d’études

Charge de travail	Nombre	%
1 Très élevée.	7	13,7
2 Assez élevée.	40	78,4
3 Peu élevée.	4	7,8
4 Pas du tout élevée	0	0,0
Total	51	100,0

⁶ 47 répondants.

⁷ Le total est supérieur à 47, car les étudiant.es pouvaient répondre à chacune des sous-questions.

⁸ Dans l’étude de Roy (2015), la proportion des étudiant.es ayant rapporté que la charge de travail était « très élevée », soit 30,4 %, est le double de celle enregistrée dans la présente étude (13,7 %). À l’inverse, 13,2 % considéraient que la charge de travail était « peu ou pas du tout élevée » comparativement à 7,8 % dans l’actuelle recherche.

Le tableau 10 nous informe qu'un.e étudiant.e sur 10 rapportent avoir « assez » de difficultés scolaires. Neuf étudiant.es sur 10 ont peu ou pas du tout de difficulté scolaire.

Tableau 10 – Répartition des étudiant.es selon leur perception concernant leur niveau de difficulté scolaire

Niveau de difficulté scolaire	Nombre	%
1 Beaucoup	0	0,0
2 Assez.	5	9,8
3 Peu.	27	52,9
4 Pas du tout.	19	37,3
Total	51	100,0

Dans le réseau collégial, 24,3 % des étudiant.es ont répondu avoir des difficultés scolaires (Roy, 2015) comparativement à 9,8 % dans la présente étude. Sept étudiant.es ont émis des commentaires sur les difficultés scolaires rencontrées :

- J'ai répondu assez élevée pour la charge de travail, car il a des cours comme Santé mentale qui demandent beaucoup plus d'études (matière plus lourde). C'est normal que cela vienne avec une charge de travail plus élevée, mais il reste que je considère ma technique avec une charge assez élevée.
- Manque d'attention envers les consignes, difficultés avec la langue française.
- Les cours de base.
- Le français.
- La formation générale
- Plus souvent reliés à mes problèmes personnels.
- Mes difficultés sont de gérer ma famille (monoparentale avec deux enfants), mon travail, mon budget et mes études.

Le tableau 11 traduit le degré de satisfaction des étudiant.es quant à leurs relations avec les enseignant.es. La presque totalité des étudiant.es qualifient leurs relations avec leurs enseignant.es de « satisfaisantes » à « très satisfaisantes ». Un seul cas est peu satisfait de ses relations avec les enseignant.es.

Tableau 11 - Degré de satisfaction des étudiant.es quant à leurs relations avec les enseignant.es.

Degré de satisfaction	Nombre	%
1 Très satisfaisantes	33	64,7
2 Satisfaisantes	17	33,3
3 Peu satisfaisantes.	1	2,0
4 Pas du tout satisfaisantes	0	0,0
5 Je n'ai pas de relations	0	0,0
Total	51	100,0

Le taux élevé de satisfaction des étudiant.es à l'endroit de leurs enseignant.es se compare avec ce qu'on retrouve dans les écrits (Ducharme, 2012; Roy, 2015). Au total, 50 étudiant.es sur 51 ont commenté leurs relations avec les enseignant.es. Les commentaires sont très positifs, voire dithyrambiques à l'occasion. En appui au tableau 11, les commentaires recueillis mettent en évidence que les enseignant.es seraient gentils et compréhensifs avec une belle capacité d'écoute ainsi que disponibles pour répondre aux questions des étudiant.es. Selon certain.es, le fait d'avoir de petites cohortes d'étudiant.es favoriserait le rapprochement dans la relation avec les enseignant.es. Enfin, il est souligné que les enseignant.es maîtrisent bien leur matériel et les plateformes qui seraient adaptés pour des cours interactifs. Également, que le personnel enseignant recourt majoritairement à OMNIVOX pour les travaux et qu'il est pratiquement disponible en tout temps grâce à la plateforme TEAMS en offrant toujours du soutien. Ces derniers commentaires introduisent aux quatre tableaux suivants qui portent sur des modalités de l'enseignement à distance.

Le tableau 12 concerne le degré d'accord des étudiant.es à différents énoncés qui visent à qualifier la pédagogie des enseignant.es dans un contexte d'enseignement numérique. Globalement, les étudiant.es semblent manifestement apprécier leurs enseignant.es ainsi que leurs méthodes pédagogiques en FAD. Ainsi, aux différents énoncés, près de huit étudiant.es sur 10 de 70,6 % à 88,2 % se disent « Tout à fait d'accord ». D'un à deux étudiant.es ont indiqué leur désaccord selon des énoncés proposés.

Tableau 12 – Répartition procentuelle des étudiant.es selon leur degré d'accord portant sur des énoncés concernant les enseignant.es et la pédagogie dans un contexte numérique⁹

Énoncés		% Tout à fait d'accord	% Plutôt d'accord	% Plutôt en désaccord	% Tout à fait en désaccord
1	Les personnes enseignantes utilisent efficacement l'environnement numérique d'apprentissage (ex. : Omnivox, Moodle, TEAM).	74,5	23,5	0	2
2	Les personnes enseignantes connaissent bien le contenu à enseigner.	88,2	9,8	2	0
3	Les personnes enseignantes sont présentes dans l'environnement numérique d'apprentissage (ex. : Omnivox, Moodle, TEAM).	80,4	15,7	2	2
4	Les personnes enseignantes s'impliquent dans notre réussite.	82,4	15,7	0	2
5	Les personnes enseignantes fournissent des rétroactions fréquentes dans l'environnement numérique d'apprentissage (ex. : Omnivox, Moodle, TEAM).	76,5	19,6	2	2
6	Les personnes enseignantes maintiennent une relation significative avec le groupe.	74,5	23,5	0	2
7	Les personnes enseignantes suscitent des interactions entre les personnes apprenantes dans l'environnement numérique d'apprentissage. (ex. : Omnivox, Moodle, TEAM).	70,6	23,5	3,9	2
8	Les personnes enseignantes soutiennent l'intérêt des personnes apprenantes.	74,5	23,5	0	2

⁹ 51 répondant.es pour chacun des énoncés.

Le tableau 13 montre que tous les outils numériques sont largement utilisés sauf pour quelques-uns qui sont utilisés moins souvent : courriels (49%), suivi des progrès (55%), groupes d'utilisateurs (33%).

Tableau 13 – Répartition des étudiant.es selon la fréquence d'utilisation des outils par les enseignant.es dans l'environnement numérique d'apprentissage

Outils pédagogiques	Nombre ¹⁰	%
1 Plan de cours	51	100.0%
2 Notes de cours	43	84.3%
3 Livres et articles	44	86.3%
4 Site Internet	45	88.2%
5 Courriel	25	49.0%
6 Diaporama	46	90.2%
7 Vidéo	51	100.0%
8 Rencontres synchrones	49	96.1%
9 Devoir	50	98.0%
10 Forum	39	76.5%
11 Suivi des progrès	28	54.9%
12 Groupes d'utilisateurs	17	33.3%

Des étudiant.es (7) ont apporté des commentaires :

- Très bien.
- Très bonne variété.
- C'est une super formation!
- Parfois avoir plusieurs plateformes pour les documents ça en devient mélangeant on ne sait plus trop où trouver nos choses.
- Ils utilisent plusieurs outils qui facilitent l'apprentissage.
- Apprendre à intervenir en formule à distance est tout un défi, mais avec des pratiques en zoom en équipe + l'utilisation de comédiens, à l'ère de la Covid en plus, je crois que de développer son savoir-faire via des plateformes et modalités à distance est d'actualité!
- Les propositions sont très variées, pertinentes et stimulantes.

Le tableau 14 reproduit l'opinion des étudiant.es quant à l'efficacité des outils numériques utilisés par les enseignant.es. Deux outils se distinguent, soit les notes de cours et les rencontres synchrones (près des trois quarts des étudiant.es considèrent que

¹⁰ 51 répondant.es pour chacun des outils présentés.

ces outils sont « beaucoup » efficaces sur le plan pédagogique). Deux autres outils suivent de près les deux premiers dans l'appréciation de leur efficacité : le recours à des vidéos (66,7 % « beaucoup ») et des diaporamas (60,8 % « beaucoup »).

Tableau 14 – Répartition procentuelle des étudiant.es selon le degré d'efficacité accordé aux outils numériques utilisés par les enseignant.es¹¹

Outils pédagogiques ¹²	% Beaucoup	% Assez	% Peu	% Pas du tout	% Ne sait pas
1 Plan de cours	9,8	43,1	29,4	13,7	3,9
2 Notes de cours	72,5	25,5	2,0	0	0
3 Livres et articles	52,9	35,3	7,8	3,9	0
4 Site Internet	35,3	47,1	17,6	0	0
5 Courriel	9,8	39,2	23,5	3,9	23,5
6 Diaporama	60,8	31,4	3,9	0	3,9
7 Vidéo	66,7	31,4	0	0	2,0
8 Rencontres synchrones (ex. : Zoom, Skype, Team, Visioconférence, etc.,)	72,5	17,6	3,9	0	5,9
9 Devoir (ex. : Omnivox, Moodle, TEAM)	51,0	45,1	2,0	2	0
10 Forum (ex. : Omnivox, Moodle, TEAM)	19,6	39,2	15,7	13,7	11,8
11 Suivi des progrès (ex. : Omnivox, Moodle, TEAM)	31,4	27,5	19,6	2	19,5
12 Groupes d'utilisateurs (ex. : Omnivox, Moodle, TEAM)	15,7	39,2	13,7	3,9	27,5
13 Autres	15,7	9,8	5,9	0	68,6

Le tableau 15 reflète l'appréciation des étudiant.es quant à l'efficacité des modes synchrone et asynchrone utilisés dans le cadre de l'enseignement à distance. Pour l'essentiel, le mode synchrone serait plus apprécié par les étudiant.es que le mode asynchrone selon les résultats obtenus.

Tableau 15 – Répartition procentuelle des étudiant.es selon le degré d'efficacité accordé aux outils numériques utilisés par les enseignant.es¹³.

Modes d'enseignement	% Beaucoup	% Assez	% Peu	% Pas du tout	% Ne sait pas
1. Mode synchrone	84,3	11,8	3,9	0	0
2. Mode asynchrone	17,6	51,0	25,5	5,9	0

¹¹ 51 répondant.es pour chacun des outils pédagogiques.

¹² Pour ce tableau, 51 étudiant.es ont répondu pour chacun des outils pédagogiques.

¹³ 51 répondant.es.

Réseaux social et familial

La présente section porte un examen sur le soutien familial aux études ainsi que sur l'influence du réseau social des étudiant.es sur leurs études.

Le tableau 16 dresse un portrait du soutien moral des parents aux études selon la perception de leurs enfants. Ce soutien apparaît apprécié des étudiant.es selon les résultats du tableau, tant pour la mère (80,4 %) que pour le père (66,7 %, « beaucoup et assez »).

Tableau 16 – Répartition procentuelle des étudiant.es selon leur perception du degré d'encouragement des parents aux études.

Degré d'encouragement des parents aux études (perception des étudiant.es)	Mère %	Père %
1 beaucoup	68,6	54,9
2 assez	11,8	11,8
3 peu	3,9	5,9
4 pas du tout	0	5,9
5 nous n'en discutons jamais	7,8	9,8%
6 ne s'applique pas (pas de mère ou de père ou aucune relation)	7,8	11,8 %
total (51 répondant.es)	100,0 %	100,0 %

En complément du tableau précédent, le tableau 17 porte sur le soutien parental financier aux études. Près de six étudiant.es sur 10 (58,8 %) rapportent bénéficier d'un soutien financier de la part de leurs parents pour la poursuite de leurs études.

Tableau 17 – Répartition procentuelle des étudiant.es selon leur perception du degré de soutien financier parental aux études.

Degré de soutien financier parental aux études (perception des étudiant.es)	% des étudiants
1 beaucoup	35,3 %
2 assez	23,5 %
3 peu	13,7 %
4 pas du tout	23,5 %
5 ne s'applique pas (pas de mère ou de père ou aucun contact)	3,9 %
Total (51 répondant.es)	100,0 %

Les tableaux 16 et 17 affichent des résultats comparables à ce qu'on retrouve dans les écrits (Gingras et Terrill, 2006; Roy, 2015). S'il est une différence, elle logerait du côté de l'appui financier des parents dont le degré serait moindre de l'avis des étudiant.es¹⁴, ce qui pourrait s'expliquer en partie par le fait que la proportion d'adultes est plus importante dans l'échantillon, donc des étudiant.es davantage affranchis du soutien financier parental.

Le tableau 18 met en perspective le rôle joué par le réseau social sur les études. Près de trois étudiant.es sur quatre (72,6 %) qualifient de « très positive » ou de « positive » l'effet de leur réseau social sur leur trajectoire scolaire.

Tableau 18 – Répartition procentuelle des étudiant.es selon le type d'effet du réseau social hors famille¹⁵ sur les études.

TYPE D'EFFET	% DES ÉTUDIANT.ES
1 Très positif	35,3
2 Positif	37,3
3 Neutre	21,6
4 Négatif	3,9
5 Très négatif	2,0
Total (51 étudiant.es)	100,0

Au total, 50 étudiant.es sur 51 ont émis des commentaires. Ceux-ci traduisent les résultats du tableau. C'est ainsi qu'une grande majorité des répondant.es témoignent qu'ils ou qu'elles se sentent soutenu.es par leurs ami.es ou leur conjoint.e et que les appuis et les encouragements venant de leur réseau d'ami.es sont vraiment appréciés tout en les motivant sur le plan de la persévérance aux études. Une courte minorité font remarquer qu'elle n'a pas d'ami.es ou n'a pas le temps de les fréquenter, que les ami.es en question

¹⁴ C'est ainsi que, dans le réseau collégial, près de la moitié des étudiant.es (48,6 %) rapportaient bénéficier « beaucoup » d'un soutien financier parental comparativement au tiers dans la présente étude. De la même façon, deux fois plus d'étudiant.es dans l'actuelle recherche mentionnent ne « pas du tout » avoir un tel soutien des parents par rapport à ce qui est observé dans le réseau collégial (Roy, 2015).

¹⁵ Le réseau hors famille est composé des ami(e)s, collègues, « chums », « blonde » et autres.

ne prennent pas les études au sérieux, songent à abandonner leur scolarité ou sont source de distraction.

Bien-être personnel

Deux indicateurs ont été retenus pour qualifier le bien-être personnel des étudiant.es. Il s'agit de l'autosatisfaction et du sentiment d'être déprimé. Ces deux indicateurs présentent l'avantage de comparaisons avec des données publiques en santé mentale.

Le tableau 19 reproduit un portrait de l'autosatisfaction des étudiant.es. Ce portrait s'avère globalement très positif. C'est ainsi que 86,3 % des répondant.es se disent « très satisfait.es » ou « satisfait.es » de leur personne.

Tableau 19– Répartition des étudiant.es selon leur degré d'autosatisfaction

DEGRÉ	NOMBRE	%
1 Très satisfait(e).	21	41.2
2 Satisfait(e).	23	45.1
3 Peu satisfait(e).	7	13.7
4. Pas du tout satisfait(e)	0	0
Total	51	100.0

Ces résultats s'accordent avec les écrits à une différence près, à savoir que la proportion des étudiant.es se disant « très satisfaite » de leur personne représente le double, en proportion, que celle observée dans le réseau collégial¹⁶.

Le tableau 20 présente la proportion d'étudiant.es rapportant se sentir déprimé ou non. Le tiers des étudiant.es (33,4 %) se disent « très souvent » ou « souvent » déprimés. En raison de l'importance de cet indicateur sur le plan de la persévérance aux études et de la réussite scolaire, cette question fera l'objet d'une analyse un peu plus loin reprise dans la section c) « Résultats d'analyses bivariées ».

¹⁶ Dans le réseau collégial, 18,7 % comparativement à 41,2 % dans la présente étude (Roy, 2015).

Tableau 20– Répartition des étudiant.es selon la fréquence de se sentir déprimé.es

FRÉQUENCE	NOMBRE	%
1 Très souvent.	6	11.8
2 Souvent.	11	21.6
3 Occasionnellement.	28	54.9
4 Jamais.	6	11.8
Total	51	100.0

La proportion d'étudiant.es se disant « souvent ou très souvent » déprimé.e est une fois et demie plus élevée dans l'actuelle recherche que dans le réseau collégial¹⁷.

Système de valeurs des étudiant.es

Pour qualifier les valeurs des étudiant.es et établir une relation avec celles-ci et la réussite scolaire, trois questions posées aux étudiant.es ont été retenues. La première est une question ouverte portant sur ce qui est le plus important dans leur vie selon leur propre échelle de valeurs. Par cette question, on explore le champ des valeurs des étudiant.es à partir de leur propre logique. La deuxième question sonde l'importance que les étudiant.es accordent à la réussite scolaire. Enfin, une série d'énoncés sont proposés aux étudiant.es qui enregistrent pour chacun de ces énoncés leur degré d'accord ou de désaccord. Précisons que nombre de ces énoncés sont associés positivement ou négativement à la réussite scolaire des étudiants selon des écrits sur le sujet.

¹⁷ Dans le réseau collégial, 21,9 % des étudiant.es rapportaient être « souvent ou très souvent » déprimé.es comparativement au tiers dans l'actuelle recherche (Roy, 2015).

Le tableau 21 rend compte d'une catégorisation des réponses des étudiant.es à la première question sur les valeurs.

Tableau 21– Principales valeurs des étudiant.es sur la base de ce qui est considéré par eux comme étant « important » dans leur vie¹⁸

Rang	Valeurs	Nombre d'entrées	%
1	La famille	22	43,1
2	L'amitié	9	17,7
3	Être bien dans sa peau	6	11,8
4	Le travail	6	11,8
5	La réussite	4	7,8
6	Le plaisir	2	5,9
7	La santé	2	5,9
8	Autres valeurs	12	19,6
	Total des réponses	63	100,0¹⁹

Les valeurs qui sont ressorties par les étudiant.es selon leur propre choix sont le reflet de ce qu'on retrouve dans les écrits sur les valeurs où domine loin en tête la famille comme valeur pivot (Boudon, 2002; Galland, 2022; Royer, 2006, 2009).

Le tableau 22 traduit l'importance que les étudiant.es accordent à la réussite scolaire. Manifestement, celle-ci occupe un rang supérieur chez les répondant.es dans leur échelle de valeurs. C'est ainsi que les trois quarts des étudiant.es la considèrent « très importante » sur le plan personnel. L'importance accordée à la réussite des études est similaire à ce qu'on retrouve dans le réseau collégial²⁰.

¹⁸ Les valeurs ont été identifiées à partir de la question suivante : « Qu'est-ce qui est le plus important pour toi dans ta vie? ».

¹⁹ Le total excède 100 %, car des étudiants et des étudiantes ont indiqué plus d'un choix.

²⁰ 78,2 % « très important », 20,5 « important », 1,3 % « peu ou pas du tout important » (Roy, 2015).

Tableau 22– Répartition des étudiant.es selon le degré d’importance accordé à la réussite des études.

Degré d’importance	Nombre	%
1 Très important	38	74,5
2 Important	13	25,5
3 Peu ou pas du tout important	0	0
Total	51	100

Le tableau 23 complète le portrait des valeurs des étudiant.es sur la base d’énoncés leur étant proposés. Il ressort de ce tableau que les valeurs associées positivement à la réussite scolaire occupent les premiers rangs du tableau. Ainsi, la compétence professionnelle, l’importance de l’effort pour réussir ses études, l’acquisition des connaissances, le fait de bien faire les choses, le dépassement de soi, la signification accordée au diplôme collégial et le fait d’avoir des projets à longs, sont des valeurs qui prédisposent à la réussite scolaire et à la persévérance aux études²¹. Les valeurs de type consumériste figurent au bas du tableau.

Tableau 23– Importance relative des valeurs des étudiant.es sur la base d’énoncés portant sur des valeurs

RANG	ÉNONCÉS DE VALEURS	INDICE ²²
1	Devenir compétent(e) sur le plan professionnel est important pour moi.	3,82
2	Je crois à l’importance de l’effort pour réussir dans mes études.	3,80
2	Acquérir des connaissances est important pour moi.	3,80
4	Bien faire les choses que j’entreprends est important pour moi.	3,77
5	Il est important pour moi d’être autonome.	3,71
6	Il est important pour moi de se dépasser dans ce que l’on fait.	3,63
7	Le diplôme collégial a une signification pour moi.	3,57
8	Avoir des projets à long terme est important pour moi.	3,37
8	Ce qui compte, c’est le présent.	3,37

²¹ Roy, J. (2015). *Regard sur les cégépiens et la réussite scolaire. Un point de vue sociologique*, collection Regards sur la jeunesse du monde, série Analyses et essais. Québec : Les Presses de l’Université Laval.

²² Les étudiant.es avaient à évaluer leur degré d’accord à chacun des énoncés. La légende suivante a servi à déterminer l’indice en reproduisant la moyenne : 1-Tout à fait d’accord; 2-Plutôt d’accord; 3-Plutôt en désaccord; 4-Tout à fait en désaccord. Pour les fins de présentation du tableau, nous avons inversé la pondération de la légende, à savoir que la valeur de la réponse « tout à fait d’accord » est de 4 et ainsi de suite jusqu’à « tout à fait en désaccord » qui obtient 1 comme valeur.

10	Ce qui compte, c'est le plaisir.	3,35
11	L'apparence est quelque chose d'important pour moi.	2,73
12	La consommation de biens matériels est importante pour moi.	2,08
13	CE QUI COMPTE, C'EST DE GAGNER RAPIDEMENT DE L'ARGENT.	1,92

Sur ce plan, la structure des valeurs des étudiant.es converge avec celle observée dans le réseau collégial (Gaudreault et al., 2018; Roy, 2015).

Conditions socioéconomiques

Cette section est à deux volets : le travail rémunéré pendant les études et la situation financière des étudiant.es selon leur perception.

La moitié des étudiant.es (51,0 %) occupent un emploi rémunéré pendant l'année scolaire pour une moyenne de 17,8 heures par semaine. Le tableau 24 révèle que parmi ceux et celles qui occupent un emploi (26), près de la moitié (46,2 %) estime que leur emploi nuit à leurs études.

Tableau 24 - Répartition des étudiant.es selon le type d'effets perçus du travail rémunéré sur les études²³.

	EFFETS PERÇUS	NOMBRE	%
1	Nuit considérablement à tes études.	1	3,9
2	Nuit quelque peu à tes études.	11	42,3
3	N'a pas d'effet sur tes études.	10	38,4
4	Améliore les conditions pour tes études.	4	15,4
	Total	26	100,0

²³ Le tableau est basé uniquement sur les étudiant.es ayant rapporté occuper un emploi rémunéré pendant les études.

Le tableau 25 reproduit l'appréciation que font les étudiant.es de leur situation financière selon leur perception. La majorité juge qu'elle est satisfaisante et confortable. Cependant, près du quart (23,5 %) la qualifie de « précaire » à « très précaire ».

Tableau 25– Répartition des étudiant.es selon leur évaluation personnelle de leur situation financière.

Évaluation	Nombre	%
1 Très confortable.	12	23.5
2 Plutôt confortable.	13	25.5
3 Satisfaisante.	14	27.5
4 Plutôt précaire.	9	17.6
5 Très précaire.	3	5.9
Total	51	100.0

En complément, le tableau 26 rend compte de l'impact de la situation financière des étudiants sur leurs études. Près du quart des étudiant.es (23.5 %) estime que leur condition financière nuit à leurs études. Cependant, les répondant.es sont presque deux fois plus nombreux (43,1 %) à rapporter que leur situation financière favorise les conditions pour leurs études.

Tableau 26 - Répartition des étudiants selon le type d'effets perçus de leur situation financière sur les études.

Effets perçus	Nombre	%
1 Favorise les conditions pour tes études.	22	43.1
2 Nuit à tes études.	12	23.5
3 N'a pas d'effet sur tes études.	17	33.3
Total	51	100.0

Ces résultats portant sur les conditions socioéconomiques des étudiant.es sont relativement semblables à ce qui est observé dans le réseau collégial (Ducharme, 2012; Gaudreault et al., 2018; Roy, 2015).

Résultats d'analyses bivariées avec les résultats scolaires

En complément à la présentation des fréquences simples, des analyses bivariées ont été effectuées afin de débusquer certaines logiques permettant de mieux comprendre l'influence de certains sur la réussite scolaire des étudiant.es. Tel que précisé plus haut, la faible taille de l'échantillon (51) limite d'une manière importante le potentiel de relations significatives sur le plan statistique qui peuvent ressortir des analyses.

Un premier tableau porte sur les principaux facteurs associés positivement au rendement scolaire des étudiant.es., mesuré à partir de leur moyenne scolaire.

Tableau 27– Principaux facteurs associés positivement au rendement scolaire chez les étudiant.es.

Comparativement aux autres étudiant.es, l'étudiant.e qui a de « bons » résultats scolaires :	<i>p</i>
N'éprouve pas de difficultés scolaires dans son programme actuel.	0,0001
Ne se sent pas déprimé.e.	0,0037
Ne songe pas à abandonner ses études.	0,0146
Est plus âgé.e.	0,0440

La cueillette des facteurs est relativement mince. Au surplus, deux de ces facteurs appartiennent à l'évidence sur le plan scolaire, soit le fait de ne pas éprouver de difficultés scolaires et de ne pas songer à abandonner les études au regard d'un rendement scolaire élevé. Mais les deux facteurs qui restent sont intéressants à considérer pour l'analyse.

Le premier concerne le fait de ne pas se sentir déprimé en lien avec une meilleure performance scolaire. *A contrario*, le fait de se sentir déprimé aurait une influence négative sur la réussite scolaire. Il s'agit d'un facteur classique que l'on retrouve dans nombre d'écrits sur la réussite scolaire et qui fait de ce facteur un prédicteur de premier plan de l'échec scolaire ou de l'abandon des études. Pour notre part, dans la présente étude, il a été constaté au tableau 20 qu'un.e étudiant.e sur huit (11,8 %), soit six sur 51

étudiant.es, a rapporté se sentir « très souvent » déprimé.e. Or, la moyenne scolaire pour ce groupe d'étudiant.es est de 66,7 % avec deux échecs (en bas de 60 %) comparativement à une moyenne de 82,3 % pour les autres étudiant.es.

Le second facteur, soit l'âge, sort un peu des sentiers battus par rapport à la littérature scientifique en milieu collégial. Dans les études consultées, ce facteur n'exercerait pas une influence réelle sur la réussite scolaire. Une explication tiendrait au fait que la presque totalité des cégépiens.nes dans le réseau collégial, soit 93,9 %, sont âgé.es de moins de 20 ans. Ce facteur aurait ainsi peu d'effet discriminant en raison de l'effet de concentration de l'âge. Dans notre étude, le déséquilibre est nettement moins prononcé, nous permettant ainsi d'effectuer des comparaisons entre les moins de 20 ans et les autres. Le prochain tableau reproduit les principales caractéristiques associées à l'âge des étudiant.es.

Tableau 28– Principales caractéristiques associées à l'âge des étudiant.es.

Comparativement aux autres étudiant.es, l'étudiant.e qui est plus âgé.e :	<i>p</i>
bénéficie moins d'un soutien financier pour les études de la part de ses parents.	0,0001
accorde moins d'importance au fait de gagner de l'argent rapidement.	0,0011
n'éprouve pas de difficultés scolaires dans son programme actuel.	0,0025
accorde moins d'importance au plaisir	0,0115
ne songe pas à abandonner ses études.	0,0225
accorde moins d'importance à la consommation de biens matériels	0,0376

En subdivisant les étudiant.es en trois groupes d'âge, voici les moyennes scolaires pour chacun des groupes :

Moins de 20 ans : 77 %

20 ans et plus : 82 %

30 ans et plus : 86 %

C'est vraiment du côté des 30 ans et plus que l'envol sur le plan des notes scolaires s'effectue. Le profil qui se dégage du tableau 28 est un profil autonomiste centré sur les

études chez les étudiant.es plus âgé.es. Autonomie quant à la situation financière et indépendance au regard de valeurs consuméristes qui, dans les écrits, sont associées négativement à la réussite scolaire (Roy, 2015). Ces aspects mériteraient une exploration qualitative afin de mieux comprendre la logique de l'engagement scolaire des étudiant.es de 30 ans et plus en particulier qui font un retour aux études.

Discussion sur les résultats

Que révèlent les résultats de l'enquête par questionnaire sur la réalité des étudiant.es, leur rapport aux études et, tout particulièrement, leur immersion dans un contexte d'apprentissage numérique? C'est l'objet de la discussion. Celle-ci compose cependant avec une limite importante, soit le nombre restreint de participant.es (51) en plus du fait que la représentation selon le sexe des étudiant.es (seulement cinq garçons) ne permet pas une analyse selon le genre. Ce type d'analyse sera, par ailleurs, repris dans la seconde partie du chapitre portant sur les entrevues de groupe auprès d'étudiant.es. Également, il faut considérer que l'échantillon porte principalement sur des programmes de techniques, soit plus de huit étudiant.es sur dix alors que, dans le réseau collégial, les programmes techniques représentent un peu plus de la moitié de la clientèle (Conseil supérieur de l'éducation, 2018). Enfin, l'échantillon comporte, en proportion, davantage d'adultes. Ainsi, le groupe des 20 ans et plus compose 70,6 % des étudiant.es dans la présente étude, soit une proportion de près de 12 fois supérieure à ce qu'on retrouve dans le réseau collégial (Gaudreault et al., 2018). Ces limites étant posées, regardons de plus près les principaux constats que l'étude a mis en lumière.

Un examen des résultats globaux laisse entrevoir certaines tendances similaires à ce qu'on retrouve dans les écrits scientifiques sur la réussite scolaire en milieu collégial. C'est ainsi que, malgré les ajustements nécessaires à l'enseignement à distance, tant du côté des étudiant.es que des enseignant.es, et le contexte de pandémie, le degré d'intérêt pour les études est demeuré « très élevé » et même avantageusement comparable à ce qu'on retrouve dans le réseau collégial. Également, la formation à distance s'est avérée

une expérience pédagogique très riche et féconde si on s'en remet à la perception des étudiants se situant en marge du péril annoncé dans certains médias. Ainsi, le degré très élevé de satisfaction à l'endroit des enseignant.es, de leurs méthodes pédagogiques et des outils utilisés dans le contexte de la formation à distance, est éloquent. Rappelons que, dans les écrits, le degré de satisfaction à l'endroit des enseignant.es est un prédicteur important de la réussite scolaire en milieu collégial ²⁴.

De la même façon, le système de valeurs des étudiant.es de l'enquête est semblable à celui observé à l'échelle du réseau collégial et il reflète une culture de la réussite certaine chez les participant.es. C'est-à-dire que leurs valeurs constituent un point d'appui à la réussite et à la persévérance scolaires. C'est ainsi que l'importance accordée à la compétence professionnelle, à l'acquisition de connaissances, à l'effort pour réussir les études (la méritocratie), à bien faire les choses, à l'autonomie personnelle et à l'obtention d'un diplôme collégial, soient des valeurs associées positivement à la réussite scolaire, composent les six premières valeurs retenues par les étudiant.es, à l'instar de ce qui est enregistré dans le réseau collégial (Roy, 2015).

Un autre point résolument positif : à l'instar de ce qui est observé dans le réseau collégial, les étudiant.es bénéficieraient d'un soutien parental aux études soutenu selon leur propre évaluation. Ainsi, dans la présente recherche, plus de la moitié des étudiant.es rapportent que leur mère et leur père les encouragent « beaucoup » dans la poursuite de leurs études. Dans les écrits, le soutien parental aurait un impact certain sur le parcours scolaire des étudiant.es, notamment sur le plan de la persévérance scolaire (Bartoszuk, Deal et Yerhot, 2019; Ducharme, 2012; Fingerman et al., 2016; Roy, 2015).

Tous ces constats sont intéressants dans la perspective où, tel que souligné plus haut, l'adaptation rapide à un nouveau mode d'apprentissage (FAD) aurait pu avoir des

²⁴ En particulier, voir l'étude de Ducharme (2012), effectuée dans 46 cégeps auprès de 9 525 étudiant.es. qui a mis en évidence la contribution des facteurs endogènes au système de l'éducation dans la réussite scolaire en milieu collégial.

conséquences plus importantes sur la trajectoire scolaire des étudiant.es, par exemple sur leur intérêt aux études, leur appréciation des enseignant.es et des modalités pédagogiques utilisées ou leur désir d'abandonner leurs études. Selon les tendances enregistrées – et elles convergent toutes dans la même direction –, le contexte numérique d'enseignement n'aurait pas eu d'effets négatifs réels selon les indicateurs retenus et selon une analyse comparée avec les étudiant.es du réseau collégial. Enfin, le fait d'avoir des étudiant.es plus âgés effectuant un retour aux études, a grandement contribué à dégager un portrait favorable sous l'angle de l'engagement aux études et de la réussite scolaire.

Il existe, par ailleurs, deux zones d'ombres qui méritent d'être mentionnées afin d'aider le personnel du cégep à mieux soutenir les étudiant.es dans leur trajectoire scolaire et sociale. Elles concernent leur bien-être personnel et leurs conditions socioéconomiques. Ainsi, le tiers des étudiant.es dit se sentir « souvent » ou « très souvent » déprimé.e., soit une proportion une fois et demie plus élevée que celle enregistrée en milieu collégial. Mais, cet écart – quoique appréciable – peut s'expliquer en bonne partie par le contexte de la pandémie dans lequel les jeunes ont été davantage affectés, tout particulièrement sur le plan de la détresse psychologique (SOM, 2021; Tourette-Turgis, 2020). Néanmoins, on connaît les liens entre cet état de santé mentale et certaines difficultés scolaires ou de motivation aux études. Également, près de la moitié des étudiant.es soulignent que le travail rémunéré nuit à leurs études. C'est le quart des répondant.es qui a émis la même opinion quant à leur situation financière. Or, à un certain degré, ces facteurs d'ordre socioéconomiques peuvent se poser en obstacles à la réussite scolaire.

Annexe 9 - Résultats des entretiens des personnes étudiantes

L'analyse des entretiens (n=15) met en évidence le point de vue des personnes étudiantes au regard des dimensions investiguées : 1) des apprentissages réalisés en formation à distance ; 2) des différences entre les apprentissages réalisés en formation à distance et en présentiel ; 3) des difficultés rencontrées ; 4) des suggestions pour bonifier les apprentissages en formation à distance.

1. Apprentissages réalisés en formation à distance

Plusieurs commentaires ont porté sur le confort à la maison prédisposant aux études et à la concentration. Un étudiant souffrant d'anxiété a mentionné que le fait de rester dans un environnement connu et familier a grandement facilité sa concentration.

D'autres ont mentionné que, pour diverses raisons, être chez-soi constituait un facteur de distraction, soit par le fait d'être dérangé par d'autres personnes habitant au même endroit, soit parce que l'occasion peut être attirante pour naviguer sur Internet à d'autres fins que les études ou pour répondre à des textos.

J'me sens bien chez-moi t'sais chu tout l'temps comme [pi] chu tout le temps sur ma chaise t'sais le fait d'être en pyjamas d'être à l'aise... euh chu bien concentrée dans mon cours. (Eg1511, l. 91-93)

C'est ça, euh beaucoup de difficulté à me concentrer... euh, le stress de comme vu que j'étais dans ma chambre, j'avais tout l'temps peur mettons que mes parents oublient que j'étais en ligne pis arrivent dans ma chambre. (Eg3, l. 526-528)

Différents moyens sont utilisés pour s'organiser selon ce qui est jugé le plus pratique pour elles et eux, selon leur choix personnel. Le cadre donné varie selon la personnalité de l'étudiant-e. Je plaçais sur mon babillard, je plaçais tous les numéros des salles Zoom... sinon, euh tous les numéros aussi des problèmes techniques. (Eg1711, l. 57-58)

Moi pour ma part, c'est principalement l'agenda que j'ai utilisé à partir du moment que j'ai reçu mon horaire. (Eg1711, l. 63-64)

Ben moi, c'était plus toute dans mon ordi... moi c'que je faisais c'est que j'ouvrais, euh, j'préparais mon ordinateur fait que dans le bas j'ouvrais l'horaire, j'ouvrais aussi surtout comment que ça s'appelle je l'ai encore d'ouvert... accès Zoom pour bloc mettons là c'est 6. (Eg1711, l. 77-80)

2. Différences entre les apprentissages réalisés en formation à distance et en présentiel

Pour nombre d'étudiant-es, les différences entre les apprentissages en FAD et les cours en présence sont importantes, surtout entre la présence en classe et le mode asynchrone pour lequel il n'y a pas d'interactions entre les étudiant-es. Cette perception conduit à des opinions à la fois partagées et assez tranchées concernant le mérite de l'une ou de l'autre modalité.

Ainsi, pour certaines personnes étudiantes, il y a des avantages manifestes à la FAD. Parmi ceux-ci, on retrouve le confort à domicile, le temps sauvé en transport, moins de notes à prendre qu'en classe, une gestion plus souple du temps par le mode asynchrone et le fait, pour certain-es, d'être « moins dérangés » par les autres étudiant-es.

Euh ben moi, j'ai trouvé que j'avais plus d'heures de sommeil fait que j'ai pas de transport à faire... encore là, au niveau ça diminuait beaucoup mon anxiété parce que ça dans un environnement connu, j'tais seule... euh pour moi beaucoup plus facile de me concentrer parce que c'est vraiment personnel là. (Eg3, l. 418-421)

[En présence] ça me donnait une certaine pression, t'sais tu veux pas nécessairement poser de questions [...] à cause du regard des autres... pi t'sais chu quelqu'un là... de de timide généralement, fait que, ça.. c'est quelq'chose qui vient me chercher pas mal... pi là, le fait de justement être derrière l'écran, c'est moins intimidant, t'sais, tu le sens moins ce regard-là, pis c'est quelq'chose qui moi m'aide plus à... à m'exprimer pi y aller là. (Ei, Louis²⁵, l. 79-84)

Et puis je peux faire à mon rythme et... surtout dans mon cas que je suis... comme... dans ma vie personnelle compliquée. (Ei, Marianne, l. 66-68)

La formule mixte que, que tu as une période synchrone et asynchrone, c'est pour moi, c'est... *the best*. (Ei, Marianne, l. 101-102)

Par contre, quand on a des questions, les professeurs sont vraiment supers. (Eg3, l. 331 à 334)

Mais, pour d'autres, la lentille est placée du côté des inconvénients de la FAD. Parmi ceux-ci, sont évoqués des difficultés sur le plan de la motivation, de l'encadrement et de l'effet de groupe pour poser des questions.

[...] y faut que tu sois plus motivée parce qu'à l'école, le prof est devant toi pi y te voit si tu participes pas, si tu fais pas tes devoirs... tu fais pas tes affaires, y va pouvoir te dire, hey là, c'est parce que ça marche pas. (Eg1711, l. 166 -169)

En présence parce que j'trouve que ben justement comme tout le monde est proche fait que tu peux poser des questions, t'hésite moins, hum pi justement comme tu sais que t'es là pour ça, t'es pas chez-toi pour peut-être pour niaiser... fait que tu fais juste te concentrer là. (Eg3, l. 101-104)

[...] les professeurs sont moins expressifs avec un écran que quand ils sont avec nous autres, t'sais, ils font plus de blagues pi des choses comme ça. (Eg3, l. 4-6)

[...] je me suis trouvé plus gêné en ligne de tout le temps envoyer des courriels de tanner mon professeur par par euh message... On dirait que j'attendais plus souvent de... de ramasser plusieurs questions. (Ei, Ovide, l. 119-121)

À l'examen, il n'est pas inintéressant de considérer que, par exemple, le groupe en classe peut s'avérer être une force certaine pour des personnes étudiantes alors que, pour d'autres, c'est l'inverse. C'est une question à explorer pour mieux comprendre les différences.

Cette brève comparaison entre des différences observées entre des apprentissages en FAD et en présence, introduit tout naturellement la prochaine question qui traite des difficultés rencontrées.

²⁵ Prénom fictif, comme tous les autres évoqués ici.

3. Difficultés rencontrées

Les étudiant-es ont rapporté des difficultés associées à la FAD qui témoignent de la diversité des points de vue, des perceptions et des contextes, même si certaines lignes de force émergent à l'occasion. Parmi ces lignes, des commentaires ont été émis sur des difficultés de concentration à domicile devant l'écran.

[...] j'ai pas de bureau fermé nécessairement dans ma maison. J'suis dans ma chambre... fait que t'sais là tantôt mon chum y est rentré, fallait qu'il s'habille, là ma fille ferme la porte parce qu'il veut pas qu'elle vienne pi là elle pleure fait que c'est comme toute... je l'entends, c'est comme toute ta concentration si t'es pas toute seule chez-toi, ben là y a du bruit, y a l'enfant qui pleure, qui joue, y a du monde qui rentre dans chambre, c'est comme hum... c'est comme de concilier un peu travail-famille. (Eg1711, l. 183-189)

Pour d'autres, c'est le sentiment de ne pas être suffisamment aidés sur le plan de leurs apprentissages scolaires par la FAD.

[...] j'trouve qu'on avait moins la possibilité d'être aidée parce que souvent justement on était toutes connectées avec le prof... fai que j'pouvais pas me lever, aller à son bureau puis lui poser la question individuellement. Tout le monde entendait ma question... fait que j'tais plus gênée. (Eg3, l.114-117)

[...] t'sais comme, on a moins la possibilité d'être aidée par le professeur ou sinon par un autre élève... t'sais des fois le professeur explique d'une manière qu'on comprend moins pi notre ami qui va plus l'expliquer d'une façon différence, ben tu vas, tu vas peut-être plus comprendre comme ça... hum, c'est ça en général j'trouvais qu'on avait beaucoup moins de possibilité d'être aidé, de poser des questions ou de, en général d'être supportée là-dedans... (Eg3, 121-126)

Enfin, quelques commentaires recueillis ont en mis en lumière le trop peu d'interactions, le manque d'expérience des enseignant-s en FAD, la surcharge de travail et la perte de motivation qui en découle.

[...] asynchrone, il manque d'échange pour les apprentissages pis en étant toujours en asynchrone on est plus laissé à nous-mêmes. (Eg3, l. 331-334)

Le fait que certains professeurs sont peut-être moins expérimentés... euh avaient l'habitude de juste mettre un Power Point à l'écran et de le lire. (Eg1511, l 242-243)

Ben moi ça revenait quasiment un peu au même, y avait surtout d'la surcharge d'information. Dans l'fond, ordi toute la journée, le soir encore travaux d'ordinateur, ça faisait que c'tait beaucoup moins motivant à cheminer sur mes travaux... euh j'trouvais aussi qu'y avait beaucoup un manque d'humanisme, qu'y avait très peu d'interactions... pis que on était vraiment voué à nous-même pis que à distance, c'est moins enclin pour nous d'aller parler au professeur de dire dans ce cas-là, face à face, c'est plus facile pour nous. (Eg3, l. 395-401)

Quand t'en fais trop longtemps ça durait... moi, ... après un mois, j'ai ... je manquais le contact humain justement, j'maquais t'sais... l'ambiance d'une classe pis la vie. (Ei, Ovide, l.141-142)

4. Suggestions de bonification des apprentissages en formation à distance

Les étudiant-es ont été appelé-es à proposer des suggestions afin d'améliorer leurs apprentissages en formation à distance. Les suggestions convergent principalement vers l'idée de développer davantage d'interactions afin de soutenir l'intérêt des personnes apprenantes et de rendre concrète la matière. L'analyse des données révèle la présence des trois types d'interactions recensés dans les écrits, ce qui confirme l'importance de l'engagement à la réussite éducative en formation à distance (Alexandre et al., 2022, 2019). Le tableau 1 ci-dessous décrit les suggestions de bonification de la formation à distance selon le type d'interactions.

Tableau 1- Suggestions de bonification de la formation à distance selon le type d'interactions

Interactions entre les élèves	Interactions entre les élèves et les enseignants	Interactions entre les élèves, le contenu et les modalités d'apprentissage
Améliorer les activités afin qu'il y ait davantage d'interactions entre les personnes étudiantes.	Aménager des plages fixes pour rencontrer le personnel enseignant.	De courts exercices de cinq minutes en équipe avec deux ou trois questions sur la matière qui vient d'être vue.
Faire participer le groupe dans un cours magistral (ne pas lire qu'un Power Point).		Partager des astuces entre les personnes enseignantes afin de conserver l'attention en classe (exemple : « tenez-vous prêts, car je peux vous poser des questions n'importe quand sur la matière »).

Le point de vue des étudiant-es concernant des bonifications de l'apprentissage en FAD met en évidence le concept de relation didactique ainsi défini par Jonnaert et Vander Borgh (1999, p. 97) : l'ensemble des interactions qu'entretiennent entre eux des étudiants et un enseignant dans la réalisation d'une action finalisée à propos d'un contenu d'enseignement et d'apprentissage dans un cadre spatio-temporel déterminé.

En outre, nos résultats confirment l'enjeu relationnel de la présence à distance en FAD (Alexandre, 2020), ce qui rejoint Kuset et ses collaborateurs (2021) ainsi que Borup (2016) sur le besoin d'engagement dans l'apprentissage. Selon Jézégou (2014), la présence au sein d'un environnement numérique d'apprentissage reflète diverses configurations d'interactions sociales de collaboration entre les apprenant-es ainsi qu'entre le formateur et les apprenant-es.

Sur le plan des modalités du dispositif de formation, les résultats mettent en évidence la recherche d'un équilibre entre les modes synchrone et asynchrone qui, selon l'avis de plusieurs, sont complémentaires (Coulibaly et Minodier, 2019; Perraya et Aube, 2016). Certaines suggestions touchent la conception de l'environnement numérique d'apprentissage. Plus particulièrement sur le plan du déploiement des stratégies d'enseignement, il s'agit de fournir davantage d'applications en ligne pour réviser la matière, d'offrir « plus de concret », soit par des capsules vidéos ou des observations « terrain » ou encore par les jeux *kahoot*. Enfin, la création d'un environnement en présentiel devenu un « un espace calme » est requis pour ceux et celles qui éprouvent des difficultés de concentration à la maison.

Discussion

D'une manière indicative – car notre échantillon était limité à 12 étudiantes et 3 étudiants –, certaines tendances ont pu néanmoins être observées et mises en relation avec les écrits recensés et avec les résultats de l'enquête par questionnaire qui a constitué le premier volet de l'étude. Afin de discuter certains résultats des entrevues au regard des écrits, il importe, au préalable, de faire le détour de la comparaison avec l'enquête par questionnaire (Alexandre et al., 2022) en raison de dissonances qui sont apparues et qui peuvent être révélatrices d'un facteur décisif dans l'analyse : l'âge des personnes étudiantes. Regardons de plus près.

Dans l'enquête par questionnaire, les étudiant.es étaient nettement plus âgé.es (71 % avaient 20 ans et plus) que celles et ceux rencontrés en entrevues. Dans le premier groupe, 71 % avaient 20 ans et plus alors que dans le second, la majorité était âgée de moins de 20 ans. On compare donc des personnes adultes avec des personnes adolescentes âgées de moins de 20 ans et constituant dans le réseau collégial 94 % des effectifs étudiants (Gaudreault et al., 2018). On compare aussi deux profils de résultats : dans le groupe majoritairement plus âgé, on est très satisfait du personnel enseignant, de la pédagogie dans un contexte de formation à distance et des outils pédagogiques utilisés. Chez les plus jeunes rencontrés en entrevues, on a pu constater que les avis sont nettement plus partagés.

Il est permis d'émettre une hypothèse : se peut-il que la socialisation recherchée par les uns et les autres divergent au point que la FAD soit appréciée selon des lunettes bien différentes ? Des adultes, plus matures, plus motivés par les études selon nos résultats et percevant davantage dans la formation à distance un mode d'apprentissage qui convient à leur condition sociale (conciliation travail, études et famille) et à leur désir d'autonomie personnelle ? Ne recherchant pas, comme le soulignait un étudiant, de participer « à un esprit de communauté ». Et chez les plus jeunes, un besoin de socialiser, de partager en présence et de s'entraider mutuellement en classe. Ce qui caractériserait davantage les plus jeunes conduisant, en terme sociologique, à un lien social distinct, selon une perspective générationnelle ? Un lien social, au sens que l'entend Akoun (1999) qui, dans sa différence, interférerait dans l'appréciation accordée à la FAD ?

Il est vrai que la question de la socialisation a transcendé nombre de constats dans les entrevues conduites. À sa manière, le Conseil supérieur de l'éducation y fait écho lorsqu'il souligne que « la préférence pour une formation en classe est justifiée d'abord par les difficultés vécues dans un mode de formation à distance, puis par le besoin de socialisation de même que par l'effet positif perçu sur la réussite et la persévérance » (Conseil supérieur de l'éducation, 2021, p. 81).

D'autres dimensions méritent d'être évoquées à partir des entrevues des personnes étudiantes. Par exemple, l'importance de développer des interactions dans le contexte du mode d'apprentissage synchrone comme point d'appui à une meilleure écoute et stimulation chez les étudiant.es pour favoriser une intégration accrue de la matière. Cela a été entendu à différentes occasions par les personnes étudiantes (Alexandre et al., 2022, 2024a, 2024b). Selon Lafleur (2017), il s'agirait d'une clé sur le plan de la persévérance scolaire dans un contexte de FAD. Selon cette perspective interactionnelle, Wojnar et Uden (2005) sont d'avis que la discussion de groupe peut s'avérer un atout précieux dans le succès de l'apprentissage en ligne. Des personnes étudiantes ont soulevé à quelques occasions la pertinence d'utiliser le groupe en mode

d'apprentissage synchrone pour se réappropriier les connaissances et stimuler leur motivation au cours.

Ce fut également soulevé par des étudiant-es : l'apprentissage à distance commande une bonne dose de discipline personnelle et d'autogestion dans un cadre pédagogique, ce qui permet beaucoup plus de latitude contrairement à la formation en classe. D'où certains pièges ! Ces propos rejoignent les conclusions des travaux récents de Niemi et Kousa (2020) en période de pandémie et ceux de Manderscheid et Jeunesse (2007). Ces derniers ajoutaient que des facteurs liés à un sentiment d'isolement et à une moindre motivation ont été exprimés par les personnes étudiantes participant à leur étude, soit deux facteurs qui ont été soulevés de diverses manières dans les résultats de notre étude.

Précisons que des différences selon le genre n'ont pu être décelées dans l'étude pour deux motifs principaux : le faible nombre d'étudiants masculins et le fait que leurs propos s'apparentaient en substance à ceux des étudiantes. Soulignons à ce titre que la recherche de Zhang et Lin (2020) conclut qu'il n'y aurait pas de différences notables selon le sexe quant aux degrés de satisfaction, des progrès perçus et des résultats associés aux apprentissages à distance. À ce titre, les résultats portés par notre recherche ont une valeur indicative et ne permettent pas de conclure sur le sujet.

Annexe 10- Extraits *verbatim* des entretiens d'explicitation selon les phases du processus didactique

Le savoir-enseigner en formation à distance correspond à un processus didactique qui consiste à transformer un contenu pour l'apprentissage (Alexandre, 2013, 2017).

Phase d'interprétation

Besoin de s'imprégner du plan de cours et du plan cadre

Je pense au premier moment où j'ai dû vraiment adapter du contenu pour un cours que j'avais monté en présence qui allait être donné à distance. (Madeleine R.2, L.8-9).

Organisation temporelle de la session : détermination des heures synchrones et asynchrones

Je réfléchis (...) en me disant : ben, est-ce qu'on a vraiment besoin d'être en classe pour faire ça?, est-ce que c'est pas mieux de laisser l'étudiant le faire? (Madeleine, R. 46, L.245-246).

J'ai décidé d'y aller à partir d'une étude de cas donc que les étudiants pouvaient faire en mode asynchrone. Pour se préparer à cette activité-là et où, au travers d'une histoire de cas, y découvraient le rôle des différents acteurs du milieu (Claudie, R12b, l.63-65).

Ça c'est un autre aspect auquel j'ai réfléchi parce que euh... la période de temps de travail asynchrone me permet d'envoyer les étudiants aussi faire des observations (Madeleine, R. 10, L. 43-44).

L'équilibre entre les heures synchrones et asynchrones constitue un enjeu important dans les prises de décisions enseignantes.

Sur le plan de la logistique, ça devenait très très complexe mais euh..., je n'utilisais pas toujours mes mêmes périodes de cours ou les périodes asynchrones pi synchrones, y venaient pas toujours au même moment dans la classe (...) au niveau de la logistique, euh... ça devient euh... infernal gérer tous, tous ces éléments-là (Madeleine R. 10, L.49-50-51-52).

J'ai commencé à réfléchir chacun de mes cours pis à voir chacune des compétences en m'disant euh... : qu'est-ce qui euh... tsé, qu'est-ce qui doit être fait en, qu'est-ce qui peut être fait en asynchrone, qu'est-ce qui peut être fait euh... en mode synchrone (Claudie R8b, l.44-46)

Phase de représentation

Utilisation didactique des outils numériques

J'ai dû aussi euh... en parallèle pis euh... idéalement, effectuer avant que chaque étudiant fasse leur visite là, créer des activités ou des capsules vidéos pour que les étudiants aient quand même euh... un, un minimum d'informations (Claudie, R3b,l.30-31)

Phase de conception d'environnements numérique d'apprentissage

Maximiser la polyvalence des outils numériques assurant la progression des apprentissages

Euh... pis moi, j'irais valider tout ça là dans leur bloc-notes (Madeleine R. 39, L. 180-181).

La carte conceptuelle, elle est à faire dans le cadre d'une période asynchrone qui suit en fait de manière, de manière plus individuelle pis moi par la suite, je suis allée valider les cartes conceptuelles de, de tous ces étudiants-là, vraiment en rétroaction par écrit ou par audio selon le cas mais, j'ai testé un peu les deux pour voir ce que les étudiants préféreraient directement euh... dans leur bloc-notes (Madeleine R. 40, L. 194-197).

Ajustement en continu des contenus et des méthodes en formation à distance

J'ai approfondi tout ça de capsules vidéos pis de p'tits éléments que j'avais découvert là, des capsules d'informations que j'avais trouvées sur la profession ou sur les milieux de travail là. Donc, y a des p'tits clips que c'est moi qui ai tourné aussi là vraiment pour compléter tout ça. (Madeleine R. 45, L. 233-235).

À ce moment-là, je l'ai fait et je suis allée écrire un p'tit message à tout le monde, ce que le temps de classe (en présentiel) ne m'aurait pas permis là. Je suis allée voir tout le monde après. (Madeleine, R. 37, L. 173-174).

Phase d'adaptation aux caractéristiques des personnes étudiantes

Maintien d'une relation significative avec les personnes étudiantes au coeur des préoccupations.

Je garde en tête que comme je suis à distance, je sus pas avec eux au quotidien, y en a que je verrai jamais... (R. 59, L. 338-340); ... pis la

préoccupation constante de créer des liens avec eux, parce qu'on fait plus d'individuel. (Madeleine, R. 58, L. 331-333).

Donc, on a gardé une p'tite partie en présentiel pour faire aussi une activité d'accueil pour créer un sentiment d'appartenance pour le groupe (Nadine, R. 2, L. 11-12).

Pis souvent, l'étudiant, c'qu'y fait, c'est qu'y commence par m'écrire un p'tit message avec une question pis là, c'est moi : écoute, est-ce que t'es en ligne en c'moment? On peut prendre quelques instants ensemble pis là tsé souvent, l'premier appel vidéo, faut l'initier avec eux. Justin .112b, l.521-523) Ben, y est là. Y me regarde tsé. C'est sûr qu'on est en virtuel mais, je le sens présent là, je le sens à l'écoute. Ouin, disponible euh... Y est concentré. En tout cas, tout ce que son non-verbal me dit c'est qu'y est présent, qu'y est tout là. Y est dans l'ici et maintenant. (Nadine, R.20b, l.92-94)

Dimension collective de l'agir enseignant

Interactions avec les autres personnes enseignantes comme une source d'enrichissement pour leur pratique en formation à distance

J'ai partagé mon écran, on est allé voir notre environnement numérique d'apprentissage ensemble, pis là, on a regardé les ressources et je lui ai dit : est-ce que tu connais cette ressource-là, le forum? Y dit : oui, le forum, je connais. Est-ce que tu l'utilises actuellement? Y répond : non. Bon, est-ce que tu connais les types de forums? (...), on a exploré les types de forums ensemble. Ah bin, qui dit : je pense que je pourrais peut-être l'utiliser en asynchrone. (Nadine R.9b, l.51-54)

Perte de repères sur la qualité de leur pratique en formation à distance.

Est-ce que j'sus certaine que c'est la bonne façon quand j'l'fais? Pis est-ce que j'l'sais vraiment? J'y vas plus par expérimentation. J'sais pas si c'est correct là. (Claudie, R.37b, l.209-210)

Annexe 11 - Pratiques pédagogiques et fonctions des outils numériques

Les résultats de l'analyse des plans de cours indiquent que les pratiques pédagogiques se situent majoritairement dans les niveaux supérieurs d'acquisition des compétences de la taxonomie révisée de Bloom (Anderson et Krathwohl, 2001) tel qu'illustré dans le tableau 1 ci-dessous.

Tableau 1
Pratiques pédagogiques centrées sur l'apprentissage en FAD selon la taxonomie de Bloom révisée (Anderson et Krathwohl, 2001)

Taxonomie de Bloom révisée (Anderson et Krathwohl, 2001)	Pratiques pédagogiques centrées sur l'apprentissage
Créer	Création (nombre d'activités = 7)
Synthétiser	Rapport – bilan- Planification synthèse (nombre d'activités = 51)
Analyser	Interprétation - analyse – recherche (nombre d'activités = 70) Réflexion – Auto-évaluation (nombre d'activités = 24)
Appliquer	Animation – Intervention – Présentation (nombre d'activités = 76)
Comprendre	Rédaction – Élaboration (nombre d'activités = 55)

En formation à distance, les activités de formation centrées sur l'enseignement ont un environnement d'apprentissage thématique tandis que celles centrées sur l'apprentissage tendent vers l'exploration de différentes perspectives appliquées à des situations variées. Entre ces deux positions, se situe l'acquisition d'habiletés cognitives. Bien que l'utilisation pédagogique et didactique des outils numériques soit polyvalente et variable en fonction du contexte, les résultats ont permis de dégager certaines tendances, comme présenté dans le tableau 2 suivant.

Tableau 2
Fonctions des outils numériques en formation à distance au collégial

FONCTION	OUTILS NUMÉRIQUES
AIDE À L'APPRENTISSAGE	Courriel (échange de...) Outil de sondage (création de ...) Forums Outils de cartes mentales (ex : c-maps) Communication par vidéo Travaux sur la plateforme d'apprentissage (Moodle)
ENRICHISSEMENT DU CONTENU	Moteur de recherche Vidéo sur le web Vidéo conférence Capsule vidéo de la personne enseignante Espace de stockage en ligne
INFORMATION ET RÉTROACTION	Médias sociaux (téléphone /textos) Forums
SUPPORT À L'ENVIRONNEMENT D'APPRENTISSAGE	Médias sociaux Téléphone intelligent (cellulaire/textos) Fonctionnalité Moodle (barre de progression des travaux)

Les moteurs de recherche, la vidéo sur le web, la vidéo conférence et les capsules vidéo par les personnes enseignantes ont des fonctions d'enrichissement du contenu. Les médias sociaux (téléphone /textos) et les forums ont des fonctions d'information et de rétroaction auprès des personnes étudiantes. Les applications de sondage interactifs et les cartes mentales ont des fonctions d'aide à l'apprentissage.

Annexe 12 - Cycle de la démarche de référence alliant numérique et didactique

L'analyse de l'activité d'enseignement en formation à distance exercée au quotidien a permis de mieux saisir, dans le sens émis par Lameul (2017), les tensions entre continuité et rupture induites par l'usage pédagogique du numérique. Plus précisément, elle contribue à formaliser une démarche de référence alliant didactique et numérique.

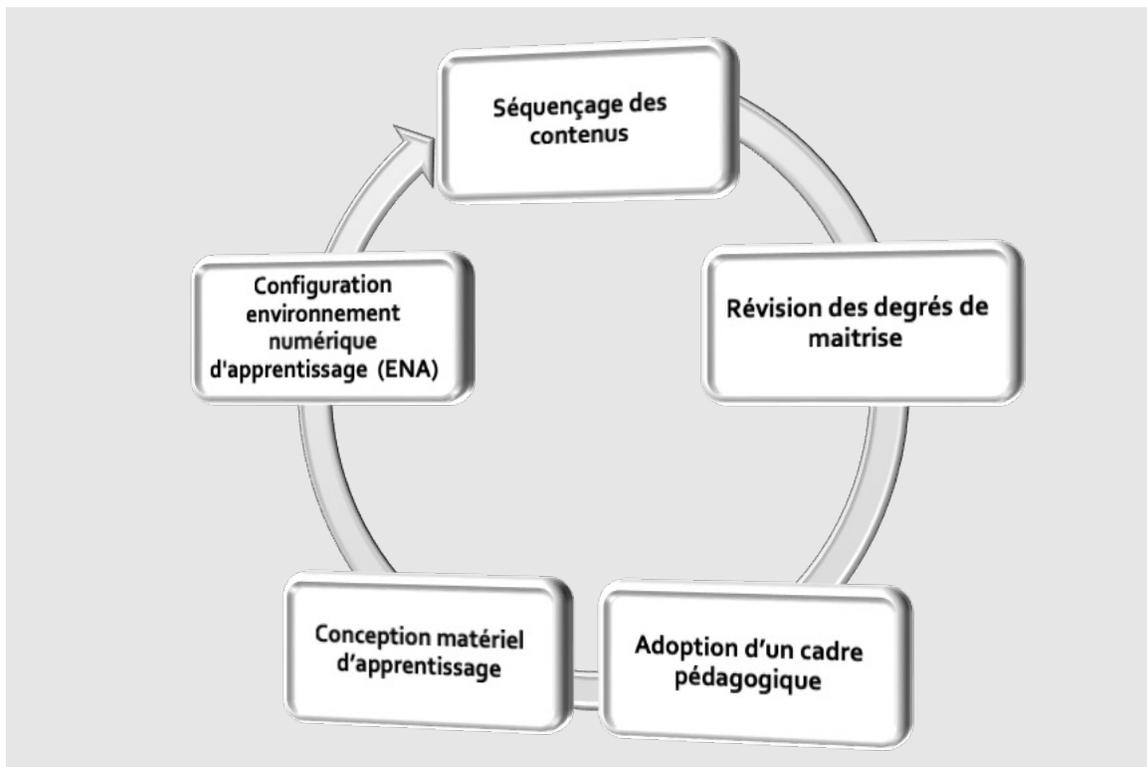


Figure 1 : Cycle de la démarche de référence alliant numérique et didactique (adaptée de Laroui et Alexandre (2022))

D'abord, le séquençage des contenus à enseigner comprend une part importante de révision et de correction. Le regroupement des contenus inscrits dans le descriptif du cours conduit à une granularisation des savoirs à partir des compétences attendues.

Au cours de l'étape de la révision des degrés de maîtrise des contenus, l'identification et le repérage de ressources entrent en jeu. Un regard critique est porté sur les objectifs et les activités du programme eu égard aux attentes personnelles de formation et en fonction de l'implication de l'étudiant dans sa formation.

Par la suite, le développement du modèle pédagogique de l'environnement numérique d'apprentissage (ENA) inclut l'adoption d'un cadre pédagogique. La sélection des outils numériques est étroitement liée au déploiement de stratégies d'enseignement (Alexandre Bernatchez et Amyot, 2020). L'utilisation des outils « devoir, forum, suivi des progrès, groupes d'utilisateurs, etc. » de la plateforme numérique d'apprentissage (Moodle) concrétise l'organisation du cours (Alexandre Bernatchez et Amyot, 2020). Alexandre Bernatchez et Amyot (2020) ont montré que la sélection et la mise en place des outils de communication (courriels, messages de la semaine, forums didactiques, glossaire, etc.) révèle l'importance accordée à la rétroaction sur les réalisations des étudiants. Diverses utilisations de l'outil « forum » facilitent les échanges. Il peut s'agir notamment de présentation d'exemples, d'une demande de réponse, d'ajout ou des révisions des réponses rédigées par les personnes étudiantes, de représentations diverses d'un problème ou encore discrimination des éléments essentiels.

La conception du matériel d'apprentissage numérique comprend la rédaction de fiches et de documents en lien avec le séquençage des contenus à enseigner de la première étape de la démarche. La réalisation des dossiers de cheminement numériques porte sur le développement des formats du Guide de cheminement de l'étudiant, la sélection des séquences vidéo, le repérage et les liens de sites Web pertinents ainsi que la rédaction de fiches d'évaluation. La mobilisation des ressources d'enseignement porte sur le choix, la modification, l'actualisation du matériel vers des format numériques, notamment la rédaction de questions, la réécriture d'outils d'apprentissage, l'écriture des consignes, l'élaboration de tableaux ou de schémas. Des fonctions d'information,

d'enrichissement du contenu, de soutien à l'apprentissage ou encore d'instrumentation leur sont attribuées (Alexandre, 2013).

La **configuration du dispositif de formation** sur la plateforme d'apprentissage (MOODLE) comprend la mise en place des éléments structurant l'environnement numérique d'apprentissage (ENA Moodle) et inclut l'identification d'indicateurs d'apprentissage. La configuration du dispositif de formation correspond à l'aspect planification de la tâche enseignante, tel que défini par le Conseil supérieur de l'éducation (2015). L'étude du cycle de planification d'un cours en formation à distance menée par Alexandre et ses collaborateurs (2019) auprès de huit professeurs à l'université a montré une hausse de la tâche en lien avec une transformation du rôle enseignant. En effet, des décisions enseignantes mobilisent des compétences numériques dans la configuration d'une plateforme numérique d'apprentissage.

Annexe 13 – Liste des publications en lien avec les résultats de la recherche

ALEXANDRE, M., ROY, J. BERNATCHEZ, J. et LAHAIE, H. (2024). Point de vue de personnes étudiantes au regard des pratiques pédagogiques en formation à distance au collégial au Québec. Dans F. Lafleur et G. Samson (dir). *Enseignement à distance au collégial. Expertises et pratiques (73-87)*, Presses de l'Université du Québec.

ALEXANDRE, M., ROY, J. BERNATCHEZ, J. et LAHAIE, H. (2024) « Des espaces d'interactions en formation à distance: un engagement à la réussite éducative des personnes apprenantes au collégial », symposium *La présence à distance en e-formation*, XVIIIe rencontre internationale du Réseau de recherche en Éducation et Formation (REF), Fribourg (Suisse), 2-5 juillet. (prépublication)

ALEXANDRE, M. et BERNATCHEZ, J. (2023). *La transition formation en présence-formation à distance à l'université*. Enjeux didactiques et politiques. Presses de l'Université du Québec. PUQ.

ALEXANDRE, M. et BERNATCHEZ, J. (2022). De nombreuses zones aveugles sur la transition formation en présence - formation à distance à l'université, dans Marie Alexandre et Jean Bernatchez (dir.), *La transition « formation en présence - formation à distance » à l'université: enjeux didactiques et enjeux politiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 127-130.

ALEXANDRE, M. ROY, J., BERNATCHEZ, J., FOURNIER DUBÉ, N. et LAHAIE, H.(2022). Des solidarités numériques en action : le soutien aux étudiant-es utilisant des environnements numériques d'apprentissage en milieu collégial ». *Médiations et médiatisations*, 9, 1-21.

BERNATCHEZ, J. & ALEXANDRE, M. (2022). Temporalité, savoir-enseigner et gouvernance en formation à distance à l'université dans Marie Alexandre (UQAR) et Jean Bernatchez (dir.) (2022), *La transition « formation en présence - formation à distance » à l'université: enjeux didactiques et enjeux politiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 1-8.

BERNATCHEZ, J., ALEXANDRE, M., & FOURNIER-DUBÉ, N. (2022). La thèse des deux mondes et la théorie des communs en appui à la solidarité numérique en éducation au Québec. *Médiations Et médiatisations*, (12), 174–182.

BERNATCHEZ, J. & ALEXANDRE, M. (2021). De la transition « formation en présence - formation à distance » à l'université au temps de la COVID-19. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 18 (1), 241-253.

LAROUÏ, R. & ALEXANDRE, M. (2022). Rapports aux savoirs renouvelés et enseignement collaboratif en distanciel en contexte de la pandémie du Coronavirus Dans Catherine Nafti Malherbe (UCO), Rakia Laroui (UQAR) et Angel Égido Portela (UCO) (dir.). Savoirs et environnements numériques. Innovations, mutations et consolidations dans les échanges universitaires. Montréal : édition JFD.

Communications

SYLVAIN, L. & ALEXANDRE, M. (2024). Explicitation, savoir-enseigner et enjeux didactiques. Communication présentée au Colloque de l'Association internationale de la pédagogie universitaire. (AIPU) tenu du 28 au 31 mai 2024 à Université de Sherbrooke.

SYLVAIN, L. & ALEXANDRE, M. (2023). Le plan de cours : véritable carte du territoire d'apprentissage en FAD. Communication présentée au colloque de l'Association de la Recherche au Collégial dans le cadre du 90^e congrès de l'ACFAS qui se tiendra le 10 mai 2023 au HEC Montréal.

ALEXANDRE, M. (2022). *Détermination d'un cadre de référence de la relation pédagogique dans le contexte de l'enseignement en ligne* dans le cadre de l'événement Vitrine sur la recherche présentée lors de la rencontre du REPTIC, 7 avril.

ALEXANDRE, M. & BERNATCHEZ, J. (2022). *La transition présentiel-formation à distance d'enseignantes et d'enseignants au collégial : Soutien à la conception de pratiques pédagogiques innovantes en réponse aux besoins des étudiantes et des étudiants utilisant des environnements numériques d'apprentissage*. Communication présentée dans le cadre la Journée du Numérique en enseignement supérieur, 26 mai 2022 HEC. Montréal.

ALEXANDRE, M., BERNATCHEZ, J. & ROY, J. (2021). Soutenir la transition présentiel-formation à distance en réponse aux besoins des étudiantes et des étudiants utilisant des environnements numériques d'apprentissage, colloque ROC 2021. Technologies éducatives pour l'enseignement et l'apprentissage: Solidarités numériques en éducation : une culture en émergence, 18 novembre.

FOURNIER DUBÉ, N., ALEXANDRE, M. & BERNATCHEZ, J. (2021). Démarche d'élaboration, de pré-expérimentation et de mise en ligne d'un questionnaire sondant les besoins des étudiantes et étudiants du Cégep de la Gaspésie et des Îles-de-la-Madeleine, utilisant des environnements numériques d'apprentissage», colloque ROC 2021. Technologies éducatives pour l'enseignement et l'apprentissage: Solidarités numériques en éducation: une culture en émergence, 18 novembre.

FOURNIER DUBÉ, N., ALEXANDRE, M. & BERNATCHEZ, J. (2021). Pratiques pédagogiques et formation à distance: Perspective des élèves, Colloque ROC 2021. Technologies éducatives pour l'enseignement et l'apprentissage: Solidarités numériques en éducation: une culture en émergence, 18 novembre.

SYLVAIN, L. (2021) Analyse des plans de cours : des fonctions des outils numériques, colloque ROC 2021. Technologies éducatives pour l'enseignement et l'apprentissage: Solidarités numériques en éducation : une culture en émergence, 18 novembre

ROY, J. & ALEXANDRE, M. (2021) Et si la formation à distance au cégep se portait bien? principaux résultats d'une enquête par questionnaire, Colloque ROC 2021. Technologies éducatives pour l'enseignement et l'apprentissage: Solidarités numériques en éducation: une culture en émergence, 18 novembre.

Actes de colloque

BERNATCHEZ, J. et ALEXANDRE, M. (2021), «L'enjeu de la gouvernance en lien avec la transition formation en présence – formation à distance en enseignement supérieur», colloque *ROC 2021. Technologies éducatives pour l'enseignement et l'apprentissage: Solidarités numériques en éducation: une culture en émergence*, 18 novembre. (actes de colloque)

Revue professionnelle

ROY, J., ALEXANDRE, M., BERNATCHEZ, J. & LAHAIE, H. (2024). La formation à distance au collégial : un fossé entre les générations. *Pédagogie collégiale*. Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC), 32- 42.

Transfert de connaissances en collaboration avec le CTREQ

Site web du CTREQ pour faire connaître les outils de transfert

<https://www.ctreq.qc.ca/projets/le-territoire-dapprentissage-en-formation-a-distance/>

Sur cette page se trouvent les deux infographies ainsi que la vidéo, laquelle a également été mise en ligne sur la chaîne *Youtube* du CTREQ

: https://youtu.be/FlzsF-lh4QU?si=_1YY0-3jxvXfjArw

Une page nouvelle est également disponible :

<https://www.ctreq.qc.ca/le-savoir-enseigner-en-formation-a-distance-au-collegial/>

Celle-ci a été partagée dans l'infolettre de la semaine dernière afin de faire la promotion de ce nouveau projet.

Annexe 14 - Bibliographie complète

Abrami, P. C., Bernard, R. M., Bures, E. M., Borokhovski, E. et Tamim, R. M. (2011). Interaction in distance education and online learning: Using evidence and theory to improve practice. *Journal of Computing in Higher Education*, 23(2-3), 82-103.
<https://doi.org/10.1007/s12528-011-9043-x>

Alexandre, M. (2013). *La description du savoir didactique d'enseignantes expérimentées en Techniques d'éducation à l'enfance en situation de planification, d'intervention et de réflexion : trois études de cas*, Thèse de doctorat inédite, Université de Sherbrooke.

Alexandre, M. (2017). L'apport des construits au champ didactique : le savoir-enseigner au collégial. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(3), 571-596.

Alexandre M. (2020). L'enjeu relationnel de la présence en formation à distance. *Le Tableau.*, 9(6),1-2. GRIIP. Réseau de l'Université du Québec. <http://pedagogie.uquebec.ca/le-tableau>

Alexandre, M., Bernatchez, J. et Amyot, D. (2019). Planifier en formation à distance à l'université: reconfiguration temporelle et usage didactique des outils numériques. Dans F. Lafleur et G. Samson (dir.). *Pratiques et innovations à l'ère du numérique en formation à distance : technologie, pédagogie et formation* (103-116), Presses de l'Université du Québec.

Alexandre, M., Bernatchez, J. et Amyot, D. (2020). Le processus didactique en formation à distance à l'université: une pratique multimodale axée sur le relationnel. Dans France Lafleur et Ghislain Samson (dir.). *État de situation sur l'hybridité de la formation à distance en contexte postsecondaire : ce qu'en disent les recherches*, (p. 47-58), Québec, Presses de l'Université du Québec.

Alexandre, M. Roy, J., Bernatchez, J., Fournier Dubé, N. et Lahaie, H. (2022). Des solidarités numériques en action : le soutien aux étudiant·es utilisant des environnements numériques d'apprentissage en milieu collégial ». *Médiations et médiatisations*, 9, 1-21.

Alexandre, M., Roy, J. Bernatchez, J. et Lahaie, H. (2024a). Point de vue de personnes étudiantes au regard des pratiques pédagogiques en formation à distance au collégial au Québec. Dans F. Lafleur et G. Samson(dir). *Enseignement à distance au collégial. Expertises et pratiques* (73-87), Presses de l'Université du Québec.

Alexandre, M., Roy, J. Bernatchez, J. et Lahaie, H. (2024b), « Des espaces d'interactions en formation à distance: un engagement à la réussite éducative des personnes apprenantes au collégial », symposium *La présence à distance en e-formation*, XVIIIe

rencontre internationale du Réseau de recherche en Éducation et Formation (REF), Fribourg (Suisse), 2-5 juillet. (prépublication)

Anderson, L. W. and Krathwohl, D. R. (2001) *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Allyn & Bacon. Boston, MA (Pearson Education Group).

Akoun, A. (1999). Lien social, dans P. Ansart (dir.), *Dictionnaire de sociologie*, Paris, Le Robert/ Le Seuil, 307-308.

Bartoszuk, K., Deal, J.-E. et Yerhot, M. (2019). Parents' and College Students' Perceptions of Support and Family Environment. *Emerging Adulthood*. En ligne : <https://doi.org/10.1177/2167696818823947>.

Bond, M. (2020). *Facilitating student engagement through educational technology: Current research, practices and perspectives* [thèse de doctorat, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg]. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.24728.75524>

Boudon, R. (2002). Théorie du choix rationnel ou individualisme méthodologique ? *Sociologie et sociétés*, 34(1), 9-34.

CAPRES (2019). Portrait des Québécoises en enseignement supérieur. *Infolettre*. En ligne : <https://www.capres.ca/caracteristiques-socioculturelles-de-letudiant/identite-sexuelle-de-etudiant/portrait-des-quebecoises-en-enseignement-superieur-publication/>.

Cégep St-Jean- Sur-Richelieu (2023). *Défis des étudiant.es en formation à distance*, <https://carrefourpedagogique.cstjean.qc.ca/les-defis-en-fad>.

Chall, J.S. (2000). *The academic achievement challenge. What really works in the classroom*. New York, NY: Guilford Press.

Conseil supérieur de l'éducation (2015). *La formation à distance dans les universités québécoises : un potentiel à optimiser*. Avis au ministre de l'Éducation, Conseil supérieur de l'éducation. En ligne : <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/formation-distance-universites-50-0486/>.

Conseil supérieur de l'éducation (2021). *Formation collégiale : expérience éducative et nouvelles réalités*. Avis à la ministre de l'Enseignement supérieur, Conseil supérieur de l'Éducation. En ligne : <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/experience-educative-nouvelles-realites-50-0553/>.

Coulibaly, K. et Minodier, C. (2019). Enseignement à distance : défis et perspectives pour un apprentissage hybride efficace. *Revue Française de Pédagogie*, 208(4), 45-60. <https://doi.org/10.3406/rfp.2019.4136>

Doré, G., Hamel, J. et Méthot, C. (2008). *Étudier, un moyen ou une fin ? Analyse des valeurs des étudiants*, Observatoire Jeunes et Société. Institut national de la recherche scientifique, Urbanisation, Culture et Société.

Dubé, P., Sarrailh, J., Billebaud, C., Grillet, C., Zingraff, V., Kostecki, I. (2014). *Qu'est-ce qu'un Living Lab ? Le livre blanc des living Labs*. In VIVO.umvelt. En ligne : <https://www.montreal-invivo.com/wp-content/uploads/2019/12/livre-blanc-ll-umvelt-final-mai-2014.pdf>.

Ducharme, R. (2012). *La voie de la réussite, la voix des étudiants. Rapport d'enquête sur les facteurs de réussite réalisée auprès des étudiants du collégial qui ont réussi tous leurs cours de première session à l'automne 2010*, de la réussite au collégial et Fédération des cégeps.

Fingerman, K. L., Cheng, Y.-P., Kim, K., Fung, H. H., Han, G., Lang, F. R., Lee, W. et Wagner, J. (2016). Parental Involvement with College Students in Germany, Hong Kong, Korea, and the United States. *Journal of Family Issues*, 37(10), 1384-1411.

Fournier Dubé, N., Alexandre, M. et Bernatchez, J. (2022). « Annexe 1 : Questions 1, 2 et 3 » dans N. Lauzon (dir.), *Le numérique en éducation et en enseignement supérieur dans le contexte de la pandémie de COVID-19*, FQRSC : Rapport de recherche Actions concertées, p. 1-14.

Galland, O. (2022), *Sociologie de la jeunesse*, 7^e édition, Armand Colin.

Gaudreault, M. M. et Normandeau, S.-K. avec la collaboration de Jean-Venturoli, H. et St-Amour, J. (2018). *Caractéristiques de la population étudiante collégiale : valeurs, besoins, intérêts, occupations, aspirations, choix de carrière. Données provenant du Sondage provincial sur les étudiants des cégeps (SPEC) administré aux étudiants nouvellement admis aux études collégiales à l'automne 2016*. ÉCOBES – Recherche et transfert, Cégep de Jonquière.

Gingras, M. et Terrill, R. (2006). *Passage secondaire-collégial : Caractéristiques étudiantes et rendement scolaire. Dix ans plus tard*, SRAM, Service de la recherche.

Gouvernement du Québec (2018). *Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur*. Gouvernement du Québec. En ligne : <https://cdn->

contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/enseignement-superieur/Plan-action-numerique/PAN_Plan_action_VF.pdf.

Jézégou, A. (2014). Le modèle de la présence en elearning. Une modélisation théorique au service de la pratique, notamment en contexte universitaire. Dans Geneviève

Lameul et Catherien Loisy (dir.), *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique. Questionnement et éclairage de la recherche*, (p. 112-120). Bruxelles : de boeck Supérieur.

Jonnaert, Ph. et Vander Borght, C. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des savoirs*. Paris/Bruxelles : DeBoeck et Larcier.

Kuset, S., Özgem, K., Şaşmacioğlu, E. et Kan, Ş. (2021). Evaluation of the impact of distance education on children in preschool period: Teachers'opinions. *Near East University Online Journal of Education*, 4(1), 78-87.
<https://doi.org/10.32955/neuje.v4i1.287>

Lafleur, F. (2017). Les conditions qui favorisent l'efficacité de la formation à distance : état de situation en enseignement supérieur, dans F. Lafleur et G. Samson (dir.), *Formation à distance et enseignement supérieur*,(p. 7-16).Québec : Presses de l'Université du Québec.

Lameul, G. (2017). Usage pédagogique du numérique : Quelles transformations de l'activité de l'enseignant-chercheur. Dans Massou, L. et Lavielle-Gutnik, N. (dir.), *Enseigner à l'université avec le numérique* (226-250), De Boeck Supérieur.

Laroul, R. et Alexandre, M. (2022). Rapports aux savoirs renouvelés et enseignement collaboratif en distanciel en contexte de la pandémie du Coronavirus Dans Catherine Nafti Malherbe (UCO), Rakia Laroui (UQAR) et Angel Égido Portela (UCO) (dir.). *Savoirs et environnements numériques. Innovations, mutations et consolidations dans les échanges universitaires*. Montréal : édition JFD.

Loup-Escande, E., Christmann, O., Danglade, F., Richir, S. (2012). *L'approche Living Lab : proposition et application d'une démarche méthodologique pour mieux prendre en compte les aspects humains dans la conception de produits logiciels*. 13^{ème} colloque national AIP Primeca, Mont-Dore, France. En ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal01197471/document>.

Manderscheid, J.-C. et Jeunesse, C. (dir.) (2007). *L'enseignement en ligne. À l'Université et dans les formations professionnelles. Pourquoi ? Comment ?* De Boeck et Larsier.

Martineau, S. (2012). Triangulation en recherche qualitative, *Propos sur le monde*, En ligne : <https://proposurlemonde.blogspot.com/2012/02/triangulation-en-recherche-qualitative.html>.

McGinley, V., J. Osgood et Kenney, J. (2012). Exploring Graduate Students' Perceptual Differences of Face-to-Face and Online Learning. *The Quarterly Review of Distance Education*, 13(3), 177-182.

Muchielli, A. (2016). Thématique (analyse de contenu). Dans et Paillé, P. et Muchielli, A., (dir.). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.) (283). Armand Collin.
Muchielli, R., et Paillé, P. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.

Niemi, H. M. et Kousa, P. (2020). A case study of students' and teachers' perceptions in a Finnish high school during the COVID pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science*, 4(4), 352-369.

Papi, C.; Mendoza, A., Brassard, C., Bédard, J.-L. et Serpentier, C. (2017). L'interaction en formation à distance : entre théories et pratiques. *TransFormations*, 17. En ligne : <https://r-libre.telug.ca/1866/1/219-885-1-PB.pdf>.
Perraya, J., et Aube, L. (2016). *Les dispositifs hybrides de formation*. Paris, France: Presses Universitaires de France.

Racette, N. (2010). Augmenter la persévérance et la réussite en formation à distance à l'aide d'un programme motivationnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(2), 421-443. En ligne: <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2010-v36-n2-rse3909/044484ar/>.

Rice, M. F. et Carter Jr, R. A. (2016). Online teacher work to support self-regulation of learning in students with disabilities at a fully online state virtual school. *Online Learning*, 20(4), 118-135. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1124643.pdf>

Richard, É. (2022). Qui sont les personnes étudiantes adultes à l'enseignement supérieur collégial québécois ? *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 24(3), 123-144.

Roy, J. (2015) *Regard sur les cégépiens et la réussite scolaire. Un point de vue sociologique*, Presses de l'Université Laval.

Roy, J., Alexandre, M. Bernatchez, J. et Lahaie, H. (2024). La formation à distance en milieu collégial : un fossé entre les générations. *Revue Pédagogie collégiale*. 37(3), 30-41.

Roy, J., Bouchard J. et Turcotte, M.-A., en collaboration avec Tremblay, G. et Blais, D.(2012). *Identité et abandon scolaire selon le genre. Rapport de recherche PAREA*. Cégep de Sainte-Foy et Équipe Masculinités et Société.

Roy, M. et Prévost, P. (2013). La recherche-action : origines, caractéristiques et implications de son utilisation dans les sciences de la gestion. *Recherches qualitatives*, 32(2), 129-151. En ligne : <https://www.erudit.org/fr/revues/rechqual/2013-v32-n2-rechqual06624/1084625ar/>.

Royer, C. (2009). Introduction : connaître et comprendre la jeunesse à travers ses valeurs, *Observatoire Jeunes et Société*, bulletin d'informations, 8(2), printemps, 1-2.

Royer, C. (2006). Voyage au cœur des valeurs des adolescents : la famille, grand pilier d'un système, *Enfances, Familles, Générations*, La conciliation famille-travail : perspectives internationales, 4, 1-21.

SOM (2021). *Sondage auprès des hommes québécois. Rapport final*. Firme SOM.

Tourette-Turgis, C. (2020). COVID-19 : point par point, des recommandations d'experts pour réduire les effets psychologiques négatifs liés au confinement. *The Conversation*. 1-5. En ligne : <https://theconversation.com/covid-19-point-par-point-des-recommandations-dexperts-pour-reduire-les-effets-psychologiques-negatifs-lies-au-confinement-133811>.

Tremblay, G. et Bonnelly, H. (2008). Agir différemment pour mieux intégrer les garçons aux études collégiales. Dans J.-P. Martinez, J.P., Boutin, G., Bessette, L. et Montoys, Y. (dir.), *La prévention de l'échec scolaire - Une notion à redéfinir*, (127-136), Presses de l'Université du Québec.

Tremblay, G., H. Bonnelly, S., Larose, S., Audet et Voyer, C. (dir.) (2006). *Recherche pour développer un modèle d'intervention favorisant l'intégration, la persévérance et la réussite des garçons aux études collégiales. Rapport de recherche*. Centre de recherche interdisciplinaire sur la violence familiale et la violence faite aux femmes. En ligne : https://www.raiv.ulaval.ca/sites/raiv.ulaval.ca/files/publications/fichiers/pub_99.pdf.

Tukan, F. M. E. (2020). Challenges and strategies using application in online teaching during pandemic. *English Education: English Journal for Teaching and Learning*, 8(2), 138-154. <http://jurnal.iain-padangsidimpuan.ac.id/index.php/EEJ/article/view/3236>

Vermersch, P. (2014). *L'entretien d'explicitation*, 8^e édition, ESF.

Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*, Presses universitaires de France.

Wojnar, L., et Uden, L. (2005). Group process & trust in group discussion. *International Journal of Information and Communication Technology Education*, 1(4), 55-68.

Zhang, Y. et Lin, C. H. (2020). Motivational profiles and their correlates among students in virtual school foreign language courses. *British Journal of Educational Technology*, 51(2), 515-530.