

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA CRÉATION D'UNE RELATION PÉDAGOGIQUE EN CONTEXTE DE MISE
À DISTANCE DE LA FORMATION : STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES ET
NUMÉRIQUES

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

MAÎTRISE EN ÉDUCATION ET PÉDAGOGIE

PAR

JULIE MONETTE

OCTOBRE 2022

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.04-2020). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

De prime abord, il faut dire que ce mémoire fut toute une expérience. Habitée à l'efficacité et la vitesse, j'ai complètement perdu mes repères en débutant ce projet qui allait prendre presque deux années de plus que prévu. De ces faits, je veux remercier toutes les personnes qui m'ont appuyé durant ce processus rocambolesque. D'abord, j'aimerais remercier ma directrice de recherche France, qui est devenue ma deuxième mère depuis près de 4 ans. En plus, de m'écouter, de me conseiller et de me guider, elle m'a permis de me réaliser en tant que chercheuse et de publier des dizaines d'articles de recherche. Grâce à elle, le milieu de la recherche en éducation n'a plus de secrets pour moi. Merci aussi à mes parents qui m'ont toujours incité à poursuivre mes rêves et qui ont facilité mon parcours scolaire en m'octroyant une confiance aveugle. Je désire également remercier Ariane Robichaud et Marina Schwimmer, deux enseignantes qui m'ont confronté dans ma vision et m'ont poussé dans ma réflexion ce qui m'a permis d'orienter ma problématique en intégrant l'aspect psychanalytique. Je remercie également tous mes superbes amis, mention spéciale à Gabriel ainsi qu'à Thibault qui ont su m'épauler et me motiver tout au long de mon parcours. En terminant, je ne pourrais jamais assez remercier mon amoureux William qui a fait preuve d'une patience irréprochable tout au long de l'écriture de ce mémoire. Il a non seulement été présent à travers toutes les étapes en me questionnant, en me relisant et en me motivant à travailler les fins de semaine, mais surtout il a toujours cru en moi et m'a permis de voir la vie sur un nouveau jour en acceptant que parfois il vaut mieux prendre son temps et que ce n'est pas la fin du monde. Merci mon chaton de me faire rire et de me rendre heureuse tous les jours. Tu es, avec ton fils, ma plus grande source d'inspiration!

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	vi
LISTE DES TABLEAUX.....	viii
RÉSUMÉ	x
ABSTRACT.....	1
INTRODUCTION	2
CHAPITRE I la problématique.....	5
1.1 La mise à distance de la formation	5
1.2 La relation pédagogique	14
1.3 La relation pédagogique à distance.....	14
1.3.1 Le triangle pédagogique.....	14
1.3.2 Le changement de rôle	17
1.3.3 Les théories psychanalytiques.....	18
1.3.4. Les théories cognitives.....	20
1.4 La question de recherche	21
1.5 La pertinence scientifique.....	21
1.6 La pertinence pratique	22
CHAPITRE II Le cadre théorique	27
2.2 Le concept de la relation pédagogique.....	28
2.3 Le modèle retenu.....	32
2.4 Les enjeux de la distance dans la relation pédagogique.....	34
2.5 Critères d'une relation de qualité à distance	39
2.6 Stratégies pédagogiques et numériques existantes.....	41
2.7 Objectifs de recherche.....	46

CHAPITRE III La méthodologie.....	48
3.1 Le type de recherche	48
3.2 Les critères de sélection des participants	49
3.3 La collecte de données	50
3.3.1 Le questionnaire en ligne	51
3.3.1.1 La construction du questionnaire en ligne	51
3.3.3 L’entrevue semi-dirigée	52
3.4 Le traitement et l’analyse des données.....	53
3.4.1 Le traitement des données issues du questionnaire en ligne	54
3.4.2 Le traitement des données issues des entrevues semi-dirigées	54
3.5 Les considérations éthiques.....	55
3.5.1 Consentement.....	55
3.5.2 Confidentialité et anonymat	56
3.5.3 Risques et avantages	57
 CHAPITRE IV Résultats	 58
4.1 Les résultats du questionnaire en ligne	58
4.1.1 Le profil des participants.....	58
4.1.2 La satisfaction à l’égard de la relation pédagogique.....	63
4.1.3 Le climat de classe	65
4.1.4 La présence	69
4.1.5 La qualité relationnelle.....	72
4.1.6 La manipulation des données	75
4.1.7 Les commentaires	81
4.2 Les résultats de l’entrevue.....	82
4.2.1 Le profil des participants.....	82
4.2.2 L’expérience en ligne.....	83
4.2.3 La relation pédagogique.....	84
4.2.5 Stratégies pédagonumériques en lien avec le climat de classe	86
4.2.6 Stratégies pédagonumériques en lien avec la présence.....	87
4.2.8 Les recommandations	90
4.2.9 Les commentaires	92

CHAPITRE V DISCUSSION.....	93
5.1 Les difficultés associées à la mise en place de la relation pédagogique.	93
5.2 Les facteurs qui affectent positivement ou négativement la relation pédagogique dans un contexte de mise à distance de la formation.	94
5.3 Les principales résistances des enseignants et enseignantes au développement d'une relation pédagogique en ligne.	97
5.4 Dépasser ses résistances en faisant appel à des stratégies pédagonumériques.	99
5.6 Les stratégies pédagonumériques.....	101
5.7 Bilan des résultats	104
CHAPITRE VI Conclusion.....	106
6.1 Retour sur la pertinence et les retombées de la recherche	106
6.2 Limites de la recherche	109
6.3 Recherches futures	110
ANNEXE A Créer un climat propice à l'engagement et aux apprentissages.....	111
ANNEXE B Tableau d'indicateurs de la pédagogie participative.....	112
ANNEXE C Affiche de recrutement	116
ANNEXE D Questionnaire.....	117
ANNEXE E Protocole d'entrevue semi-dirigée	126
ANNEXE F Formulaire de consentement du questionnaire.....	131
ANNEXE G Formulaire de consentement entrevue semi-dirigée	135
ANNEXE H Certificat éthique.....	140
ANNEXE I Résultats du questionnaire.....	142

RÉFÉRENCES..... 163

LISTE DES FIGURES

1. Figure 1 : Système d’alertes régionales et d’intervention graduelle à 4 paliers (Gouvernement du Québec, 2020)	5
2. Figure 2 : Panorama de différents modes d’enseignement selon leurs liens aux unités de temps, d’espace et de choix	8
3. Figure 3 : Triangle pédagogique de Houssaye (1998)	14
4. Figure 4 : Types d’enseignement à distance mis en place pendant les fermetures d’écoles, par niveau d’enseignement et par région (en pourcentage) (UNESCO- UNICEF, 2020)	23
5. Figure 5 : Triangle pédagogique de Houssaye (1988)	32
6. Figure 6 : Problématique de la recherche située dans le modèle triadique de Bandura (1997)	36
7. Figure 7 : Le profil des participants et participantes au questionnaire (âge, dernier diplôme obtenu, type de diplôme, poste occupé)	58
8. Figure 8 : Les données géographiques et linguistiques des participants et participantes au questionnaire	60
9. Figure 9 : L’expérience en enseignement postsecondaire et le nombre de semestres enseignés en ligne avant et depuis la pandémie des participants et participantes au questionnaire	61

10. Figure 10 : La satisfaction de la relation pédagogique entretenue avec les étudiants et étudiantes dans un contexte de mise à distance de la formation des participants et participantes au questionnaire	63
11. Figure 11 : La perception du climat de classe des participants et participantes au questionnaire	64
12. Figure 12 : La perception de la présence enseignante des participants et participantes au questionnaire	69
13. Figure 13 : La perception de la qualité relationnelle des participants et participantes au questionnaire	72

LISTE DES TABLEAUX

1. Tableau 1 : Caractéristiques de l'aspect Encadrement (Alexandre, 2020)	41
2. Tableau 2 : Dimensions de l'encadrement pédagogique (adapté de Gérin-Lajoie, 2019)	43
3. Tableau 3 : Stratégies pédagogiques pour favoriser un climat de classe positif en classe virtuelle	66
4. Tableau 4 : Défis rencontrés en ce qui concerne l'instauration d'un climat de classe positif en classe virtuelle	67
5. Tableau 5 : Stratégies pour faire ressentir votre présence et votre bienveillance aux étudiants et étudiantes dans vos salles de classe	69
6. Tableau 6 : Principaux défis rencontrés pour faire ressentir votre présence et votre bienveillance aux étudiants et étudiantes dans vos salles de classe	71
7. Tableau 7 : Principales stratégies pédagogiques pour assurer une bonne qualité relationnelle entre les étudiants et étudiantes et l'enseignant dans vos classes virtuelles	73
8. Tableau 8 : Principaux défis rencontrés pour assurer une bonne qualité relationnelle entre les étudiants et étudiantes et l'enseignant dans vos classes virtuelles	74
9. Tableau 9 : Niveau de satisfaction de la relation pédagogique en ligne en fonction de l'âge	75
10. Tableau 10 : Niveau de satisfaction de la relation pédagogique en ligne en fonction du dernier diplôme obtenu	76

11. Tableau 11 : Niveau de satisfaction de la relation pédagogique en ligne en fonction du poste occupé	77
12. Tableau 12 : Niveau de satisfaction de la relation pédagogique en ligne en fonction du nombre d'années d'expérience	78
13. Tableau 13 : Niveau de satisfaction de la relation pédagogique en ligne en fonction du nombre de semestres en ligne (avant pandémie)	79
14. Tableau 14 : Niveau de satisfaction de la relation pédagogique en ligne en fonction du nombre de semestres en ligne (après pandémie)	80
15. Tableau 15 : Portrait des participants à l'entrevue semi-dirigée	82

RÉSUMÉ

L'objectif général de la recherche est de déterminer les différentes stratégies pédagogiques et numériques qui favorisent la création d'une relation pédagogique à distance en enseignement supérieur. Les concepts clés de la relation pédagogique qui ont été retenus pour la recherche sont le climat de classe, la présence et la qualité relationnelle de Cosmopoulos (1999). Ce type de recherche se caractérise par le fait qu'elle découle de la vie quotidienne et cherche à fournir une image précise d'un phénomène commun dans l'objectif d'éventuellement agir sur ce dernier. La vision de la réalité est construite par les acteurs faisant partie de la situation puisque c'est la dynamique du phénomène de la relation pédagogique à distance qui est étudiée. La nature même du savoir est donc intimement lié au contexte dans lequel il se produit. Afin d'explicitier le phénomène et de comprendre les sous-tenants, l'expérience de l'enseignant qui offre des cours à distance devient alors primordiale. À cet effet, un questionnaire et des entrevues semi-dirigées ont été conduits pour relever les principales stratégies pédagonumériques utilisées pour favoriser la relation pédagogique dans un contexte de mise à distance de la formation.

Mots clés : Relation pédagogique, enseignement, formation à distance, formation en ligne, technopédagogie, stratégies pédagonumériques, COVID-19, climat de classe, présence, qualité relationnelle, Québec.

ABSTRACT

The overall goal of the research is to identify the different pedagogical and digital strategies that support the creation of a distance pedagogical relationship in higher education. The key concepts of the pedagogical relationship that were chosen for the research are the classroom climate, presence, and the relational quality of Cosmoupolos (1999). This type of research is characterized by the fact that it stems from everyday life and seeks to provide an accurate picture of a common phenomenon with the objective of eventually acting on it. The vision of reality is constructed by the actors who are part of the situation, since it is the dynamics of the phenomenon of the pedagogical distance relationship that is studied. The very nature of knowledge is thus intimately linked to the context in which it is produced. In order to explain the phenomenon and understand the underlying factors, the experience of the teacher who offers distance courses becomes essential. To this end, a questionnaire and semi-directed interviews were conducted to identify the main pedagogical strategies used to foster the pedagogical relationship in a distance learning context.

Key words: Pedagogical relationship, teaching, distance education, online training, technopedagogy, pedagogical strategies, COVID-19, classroom climate, presence, relational quality, Quebec.

INTRODUCTION

En 2020, la pandémie mondiale liée à la propagation du virus de la COVID-19 a complètement bouleversé les systèmes éducatifs mondiaux. Le choc sans précédent est venu modifier le quotidien de 1,6 milliard d'élèves et d'étudiants et étudiantes et d'étudiantes dans plus de 190 pays sur tous les continents (Nations Unies, 2020). Les écoles et les lieux d'apprentissage ont d'abord été fermés pendant plusieurs mois avant de vivre une énorme transformation numérique. N'ayant d'autre choix que de s'adapter rapidement, afin de redonner une formation décente aux jeunes et aux moins jeunes en attente d'un retour aux études, les établissements scolaires ont pris le virage de la formation en ligne à distance. À cet effet, le gouvernement de Legault a annoncé, dès le 30 mars 2020, que les collèges et les universités obtiendraient le soutien nécessaire pour « la poursuite ou le démarrage de la formation à distance et tout autre moyen d'enseignement alternatif [...] » (Dion-Viens, 2020).

La présente recherche était à cette époque, une ébauche. L'intérêt pour la formation à distance était alors amorcé dans plusieurs milieux scolaires, principalement au niveau universitaire, mais beaucoup de recherches à son sujet étaient nécessaires avant une implantation massive et généralisée dans nos systèmes éducatifs. De ce fait, plusieurs critiques mettaient à l'avant l'absence ou le faible lien relationnel existant entre un enseignant et ses étudiants et étudiantes dans la mise à distance de la formation (Marchand, 2001; Develotte et Mangenot, 2007; Page, 2015). Il apparaissait alors fort pertinent de recueillir des données sur ce sujet par les principaux acteurs et actrices du milieu, soit les enseignants et enseignantes offrant des cours en ligne. L'objectif étant d'identifier les différentes stratégies pédagogiques et numériques qui favorisent la création d'une relation pédagogique à distance en enseignement supérieur. En 2021, le sujet a une pertinence grandissante puisque les innovations qui ont fait leurs apparitions pendant la crise perdureront au-delà de la pandémie. En outre, le nombre d'enseignants

et enseignantes ayant offert ce type de formation s'est grandement multiplié, ce qui rend les résultats de la recherche encore plus intéressants. Leurs participations permettront d'identifier les principales difficultés et résistances en lien avec la mise en place d'une bonne relation pédagogique à distance. À partir de ces données, leurs changements de posture et les attitudes seront analysés afin d'émettre certains constats concernant l'établissement de la relation avec leurs étudiants et étudiantes. Pour finir, les stratégies pédagogiques la favorisant seront identifiées. Bref, la formation en ligne offre des avenues prometteuses, mais les enseignants et enseignantes ont besoin d'être davantage outillés quant à ce nouveau modèle d'enseignement (Nations Unies, 2020).

La première section de ce mémoire portera sur la problématique de la recherche. En passant en revue l'histoire de l'implantation de la formation à distance au Québec ainsi que l'importance de la relation pédagogique dans le domaine éducatif, la question de recherche se révélera. De là, la pertinence sociale ainsi que la pertinence scientifique seront respectivement défendues.

Suivra ensuite une section portant sur le cadre théorique. L'objectif était de faire une synthèse des écrits portant sur la relation pédagogique sous l'angle de la psychologie. Cet angle est plus efficace en termes de références, puisque la relation pédagogique est un phénomène largement étudié par les psychologues qui se sont intéressés à la pédagogie éducative. Différentes visions seront donc décrites afin d'étendre la compréhension de cette relation. Autant les tributaires des approches psychanalytiques, cognitives ou comportementales ont proposé une interprétation de cette relation entre l'enseignant et l'étudiant. Ce sont les concepts clés de la relation pédagogique et de la mise à distance de la formation qui seront principalement analysés.

Par la suite, une méthodologie mixte a été choisie, afin de rendre compte des résultats. Un questionnaire auprès de 73 personnes ainsi que 5 entrevues semi-dirigées ont été tenus, afin de déterminer quels changements s'opèrent chez les enseignants et enseignantes en ce qui concerne le lien avec leurs étudiants et étudiantes lors de cours en ligne, ainsi que les stratégies pédagogique numériques mises en place pour favoriser une bonne relation pédagogique.

Les dernières sections présenteront respectivement les résultats de la recherche présentés sous forme de graphiques, de tableaux et de témoignages, suivi d'une discussion exposant une analyse desdits résultats. Pour finir, une conclusion exposant les limites, les réflexions et des propositions de recherches futures servira de clôture à ce mémoire.

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE

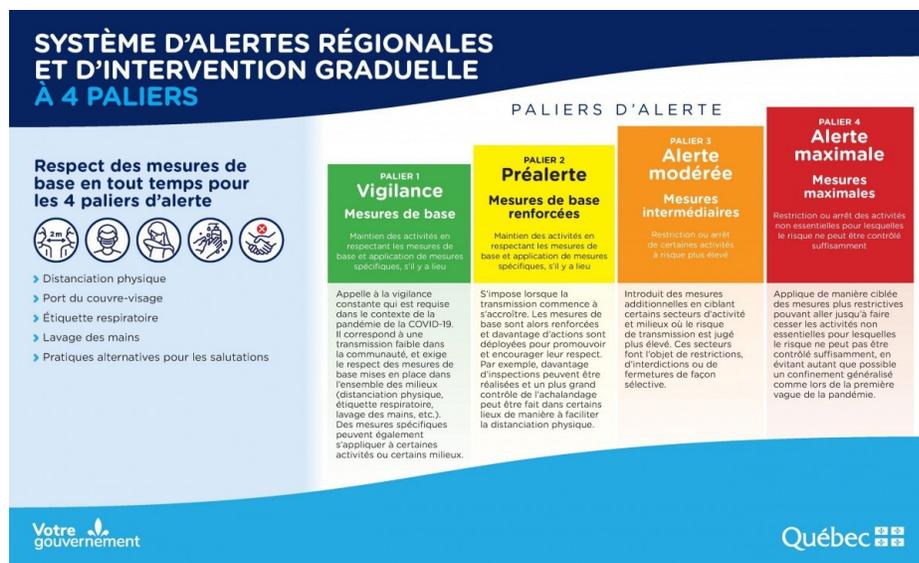
Dans ce chapitre, subdivisé en six parties, la problématique de recherche est énoncée. L'objectif de cette première partie est de présenter une vision globale des différents éléments entourant la question de recherche. Par conséquent, les étapes de l'implantation graduelle de la mise à distance de la formation seront exposées. Ensuite, les caractéristiques de la relation pédagogique seront rapidement dépeintes, afin d'introduire le sujet de cette même relation dans le contexte de la formation à distance. Un rapide survol des théories psychologiques et éducationnelles offrira un premier aperçu des idées préexistantes à ce sujet. Celles-ci seront davantage expliquées dans la partie subséquente du cadre théorique. Suivant la présentation de la question de recherche, la pertinence scientifique et la pertinence pratique seront respectivement défendues.

1.1 La mise à distance de la formation

Bien longtemps, le système éducatif a été critiqué pour son grand écart entre le monde des jeunes ainsi que la société en général (monde du travail, médias, monde politique) (Chomienne, 2010, Trottier, 2005). Au cours des dernières années, un grand changement s'est opéré, et ce, dans les systèmes éducatifs du monde entier. Au Québec, les technologies ont rapidement fait leurs apparitions dans les salles de classe. De plus en plus de cours sont offerts en ligne ou à distance particulièrement dans les milieux collégiaux et universitaires et la crise de la COVID-19 est venue augmenter

drastiquement ce nombre. Au Québec, l'état d'urgence sanitaire liée à la pandémie de la COVID-19 est déclaré le 14 mars 2020 (Lemieux *et al*, 2021). Dès lors, un transfert vers le numérique dans les salles de classe se met en branle. Pour l'année 2020-2021, « le gouvernement du Québec propose aux établissements d'enseignement supérieur situés dans les zones à paliers vert, jaune et orange (*figure 1*), de privilégier une formule hybride prévoyant des rétroactions et des suivis fréquents auprès des étudiantes et étudiants et étudiantes pour la rentrée automnale. Ces suivis se font à la fois en personne et à distance (Gouvernement du Québec, 2020) ». En amont ou bien à la suite de cette demande ministérielle, de nombreuses universités ont annoncé que les cours s'offriraient principalement en ligne, chacun chez soi, pour la session d'automne 2020 (Marin, 2020). Pour les cégeps, la situation varie d'un établissement à l'autre, mais le scénario est similaire, surtout pour les cégeps qui sont passés en zone rouge au mois d'octobre 2020 (La Presse, 2020, Lemieux *et al*, 2021). Dès lors, jamais autant d'étudiants et étudiantes québécois n'ont été formés à distance.

Figure 1 : Système d'alertes régionales et d'intervention graduelle à 4 paliers (Gouvernement du Québec, 2020)



La technologie semble répondre à de nombreuses préoccupations liées à l'éducation. Elle offre une manière de personnaliser l'enseignement des étudiants et étudiantes, ce qui permet d'adapter leurs apprentissages à leur rythme et à leur niveau de connaissance individuel. Elle propose également « des approches éducatives innovantes tout en réduisant le coût global de l'éducation » (Houle, 2011, p. 1). Puis, la technologie facilite aussi le travail des enseignants et enseignantes en leur permettant d'être plus efficaces puisqu'elle les libère de plusieurs contraintes d'espace-temps (Houle, 2011). Conséquemment, les compétences du 21^e siècle ont été mises de l'avant dans les deux dernières décennies. En effet, l'élève doit

savoir pratiquer une démarche scientifique, manifester un sens de l'observation de la curiosité, un esprit critique. Il apprend à apprendre. Le monde attend de lui qu'il soit formé au travail en groupe, qu'il manifeste initiative, curiosité et créativité ainsi qu'en sens profond de la qualité et du professionnalisme (Lebrun, 2007, p. 28).

Ainsi, afin de s'intégrer adéquatement à la réalité d'aujourd'hui et à celles des entreprises, le gouvernement du Québec a lancé en 2018, un Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur (PAN).

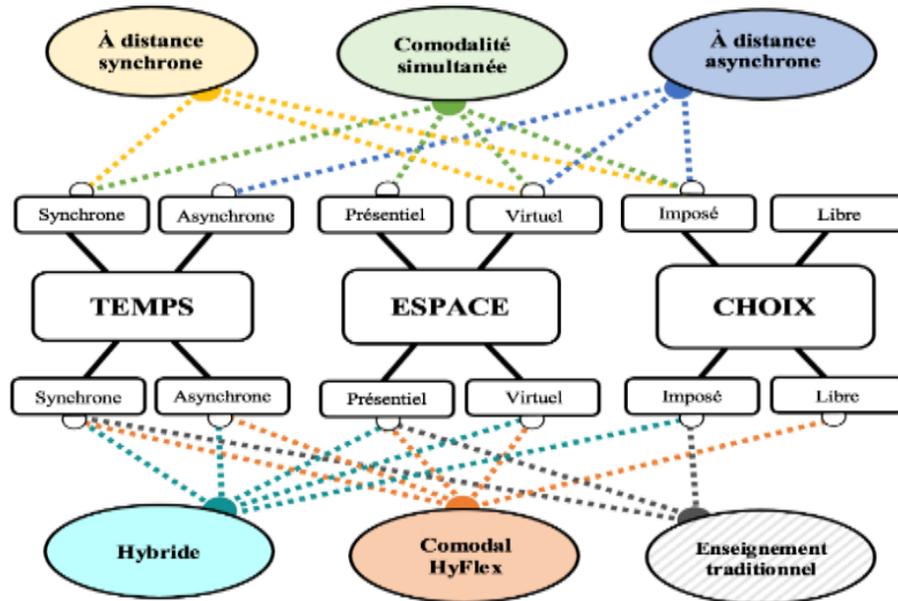
Le développement des compétences numériques des jeunes et des adultes, l'exploitation du numérique dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage et la création d'un environnement propice au développement du numérique doivent être pris en compte au quotidien, car ce sont les principales orientations visées par ce plan ambitieux (Gouvernement du Québec, 2018).

De nombreux modèles de mise à distance de la formation ont alors été développés au sein des établissements scolaires, afin de répondre à ce besoin (*figure 2*). Selon le rapport de recherche intitulé « *Gestion et leadership pédagonumérique* » (2021) :

Il est possible de regrouper les cours entièrement offerts à distance par les établissements d'enseignement sous deux catégories : les cours à distance synchrones où l'enseignement et l'apprentissage s'effectuent au sein d'une classe virtuelle en temps réel, généralement par visioconférence, et les cours à distances asynchrones où des ressources (capsules pédagogiques, documents préparés, exercices, etc.) se retrouvent en ligne, habituellement sur un système de gestion des apprentissages dont l'accès est attribué à l'ensemble des apprenants d'un groupe. Notons qu'un cours peut être offert selon une alternance entre du synchrone et de l'asynchrone. Ce mode hybride est également très prisé puisqu'il combine les interactions en classe et la communication en ligne (Gravelle et *al.*, 2021).

À cet effet, Power (2008), formule l'idée selon laquelle le contact en face à face peut se produire sans que les participants se retrouvent physiquement en présence les uns des autres, ce qui permet à l'apprentissage en mode hybride d'être entièrement en ligne. Il s'agit alors d'alterner entre des séances en présence virtuelles et des séances asynchrones (Power, 2008). Finalement, plus récemment, la comodalité simultanée s'installe dans les établissements d'enseignement. Offrant davantage de flexibilité, ce mode gagne en popularité puisqu'il combine deux groupes simultanément, l'un étant en présentiel et l'autre, à distance. Simon Collin (2021) déclare que ce mode peut notamment enrichir les formations en classes, permettre un jumelage interclasses, composer une impossibilité à suivre le cours ou favoriser la présence à des étudiants et étudiantes à besoins particuliers.

Figure 2 : Panorama de différents modes d'enseignement selon leurs liens aux unités de temps, d'espace et de choix (Gravelle *et al.*, 2021, p. 29).



Des outils numériques tels que le tableau blanc interactif, l'ordinateur, le portable, l'IPad, les robots sont également de plus en plus utilisés dans les salles de classe (Gravelle *et al.*, 2020). En outre, les enseignants et enseignantes exploitent de plus en plus les plateformes de cours en ligne permettant d'offrir des cours à distance ou de type hybride tels que Moodle, AdobeConnect, Zoom, Teams ou Skype-entreprise. Des sites web variés permettent de créer une variété d'activités pédagogiques (Cmap, Canva, Kahoot, Wiki, Audacity, Socrative, etc.) (Turgeon et Van Drom, 2019).

Compte tenu de ce qui précède, les institutions d'enseignement supérieur n'ont eu d'autres choix que de se renouveler rapidement, afin d'offrir une formation davantage supportée par le numérique. Dans cette optique, la Faculté des sciences de l'éducation

de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) a notamment développé un *Programme court de troisième cycle en pédagogie universitaire et environnement numérique d'apprentissage (PCPUN)*. Le programme s'adresse aux acteurs et actrices de l'enseignement postsecondaire et de la formation continue. Les cours sont offerts à distance et en format hybride. Les compétences visées sont les suivantes :

- Concevoir une formation innovante qui optimise les apprentissages et l'engagement des étudiants et étudiantes en tirant le meilleur profit des possibilités technologiques en présentiel et à distance;
- Interpréter les connaissances et la recherche dans le domaine pour articuler et communiquer une réflexion critique à l'égard de l'utilisation des ENA et de la formation à distance dans le contexte de l'enseignement universitaire (OEQ, 2019).

Cette réforme du numérique vient drastiquement changer le monde éducatif tel qu'il a été depuis des siècles. Les rôles traditionnels sont en constantes transformations, les enseignants et enseignantes s'évertuent à suivre les avancées technologiques dont la vitesse d'apparition est devenue fulgurante. Par conséquent, les études au sujet de l'implantation numérique pullulent, notamment précipité par la pandémie de COVID-19. Les chercheurs précisent les bénéfices et les difficultés engendrées par l'utilisation des technologies, les effets de celles-ci sur la réussite scolaire, les différents modèles de mise à distance sont testés, les principes de l'innovation consolidée et des recherches-actions sont présentés en grand nombre à la communauté scientifique (Gravelle et *al*, 2019).

La recension des écrits effectuée dans le cadre de cette recherche a démontré qu'un aspect est souvent oublié lors des études effectuées au sujet de la mise à distance de

la formation, soit celui de la relation pédagogique. Souvent, il a une mention du fait qu'autant les enseignants et enseignantes que les étudiants et étudiantes dénotent un appauvrissement de cette relation dans un mode de formation à distance en comparaison au mode traditionnel (Develotte et Mangenot, 2007; Marchand, 2001; Page, 2015). Les études psychologiques au sujet de cette relation pédagogique en présentiel sont présentes en grand nombre dans la littérature. D'une part, les critères d'une bonne relation pédagogique ainsi que les manières de l'instaurer et de la développer sont bien détaillés et seront brièvement explorés dans la partie subséquente. D'autre part, il est aussi reconnu par bien des chercheurs que la mise à distance d'une formation vient notamment modifier le rapport entre l'étudiant et l'enseignant (Kozanitis, 2015; Jelman, 2011; Lameul, 2006; Page, 2015) :

En effet, la venue des TIC touche le rapport pédagogique entre la communication du savoir et le travail d'assimilation. Avec la possibilité d'enregistrer le savoir qui sera réémis, de consulter et de reconsulter, l'enseignant se trouve libéré des contraintes de temps et de lieu, et tend à se centrer non plus sur la communication du savoir, mais sur la réception de ces savoirs et de ceux qui en disposent (Marchand, 2001, p. 415).

Kozanitis (2015) émet l'idée que la manière traditionnelle de se représenter la relation pédagogique est devenue rapidement obsolète ou déphasée.

Les TIC nous amènent à reconsidérer le rôle du pédagogue (Depover, Georges, 2012; Karsenti et Komis, 2007; Lebrun, 2002) : jadis transmetteur des savoirs, il est devenu médiateur, intermédiaire entre les connaissances et l'apprenant, laissant une place prépondérante à ce dernier, qui devient un acteur de sa formation (Kozanitis, 2015).

Bref, il est reconnu qu'il y a un changement en ce qui a trait au lien entre l'étudiant ou l'étudiante et l'enseignant ou l'enseignante et qu'il est bien souvent appauvri par la distance. Il importe donc de trouver des solutions rapidement à cette problématique,

principalement dans le contexte dans lequel se trouve le système éducatif à l'heure actuelle.

Actuellement, le contexte est celui de la période de la COVID-19. Comme mentionné dans l'introduction, cette crise mondiale liée au virus a notamment forcé les gouvernements à fermer les institutions scolaires primaires et secondaires plusieurs mois tandis que les cégeps, les collèges privés ainsi que les universités ont dû rapidement se tourner vers le numérique. En quelques semaines seulement, les enseignants et enseignantes et les étudiants et étudiantes ont eu à s'adapter à ce nouveau modèle qui peut s'avérer une bénédiction pour certains d'entre eux qui exploraient l'usage des technologies en salle de classe depuis un certain temps et une situation fort complexe pour d'autres qui n'étaient pas du tout formés (Caron, 2021). La vitesse fulgurante à laquelle l'implantation a été réalisée a créé certaines inégalités au niveau des institutions privées et publiques. Les premiers ont hâtivement repris les cours puisque les ressources et l'équipement nécessaires étaient, bien souvent, déjà en place. Inversement, dans certains établissements d'enseignement supérieur, il y a de grands manques à ce niveau, ce qui rend extrêmement complexe la poursuite des semestres (Morasse, 2020). Aussi, plusieurs syndicats ont joué « un rôle de leader négatif en bloquant plusieurs initiatives au nom de la protection de leurs membres » (Caron, 2021) et en revendiquant l'arrêt complet de l'offre de cours s'opposant à « l'implantation générale, unilatérale et désordonnée de l'enseignement à distance » (Journal de Québec, 2020). Ces tumultes amèneront un vent de changement incroyable dans les odes de pensées, les priorités et la manière de transmettre les savoirs. Les fermetures liées au virus de la COVID-19 a contraint le monde éducatif ainsi que le monde du travail à se renouveler. Les cours et les emplois qui ont pu être préservés, outre les métiers jugés essentiels, sont ceux qui ont pu se tourner vers les plateformes numériques telles que Zoom, Teams, Via, Google Hangouts ou AdobeConnect. L'augmentation d'appels en visioconférence a été constante. Par exemple, Teams a dénombré une augmentation de

1000 % d'appels pour le mois de mars 2020 (La Presse, 2020). De ces faits, il est évident que la manière d'enseigner aux étudiants et étudiantes se modifie quotidiennement, la créativité et l'efficacité sont de mises. Il est maintenant incontestable que « cette crise liée à la pandémie de la COVID-19 exige une nouvelle organisation du travail du personnel scolaire » (Caron, 2021; Lemieux *et al*, 2021). De ces faits, la question de recherche portant sur la relation pédagogique à distance n'aura donc jamais été autant d'actualité que maintenant, considérant cette pandémie planétaire.

Enfin, il importe également d'invoquer la position épistémologique qui sous-tend l'interprétation de la science dans ce mémoire. Étant donné que l'angle psychologique est privilégié, c'est le paradigme interprétatif qui oriente la recherche. Le réel est alors vu comme étant sujet à interprétations puisque que de nombreux chercheurs ont discuté des concepts à l'étude selon diverses approches psychologiques qui prennent racine dans des conceptions fortes différentes de l'humain, de ses comportements et de ses attitudes. La psychanalyse, le behavioriste ou le cognitiviste n'interprète pas de la même manière les mêmes informations et aucune approche ne peut se prétendre supérieure à l'autre. « Le sens est donc généré par la rencontre entre le chercheur et la prise en compte de l'objet de recherche dans son contexte » (Karsenti et Savoir Zajc, 2018).

Afin de mieux se représenter le concept de relation pédagogique à distance, les sections suivantes présenteront un bref historique de la relation pédagogique et les théories psychologiques et éducationnelles précédemment évoquées suivront.

1.2 La relation pédagogique

Historiquement, la relation entre un étudiant et son enseignant se forme au travers des interactions qui ont lieu en personne dans une salle de classe. Postic (2001) définit la relation pédagogique comme étant :

L'ensemble des rapports sociaux qui s'établissent entre l'éducateur et ceux qu'il éduque, pour aller vers des objectifs éducatifs, dans une structure institutionnelle donnée [...] Elle s'établit par l'intermédiaire de la tâche scolaire, définie par des programmes contenant des objectifs explicites, effectués en respectant des modalités fixées par des instructions ou circulaires officielles, dans un milieu architectural spécifique, selon le rituel de l'emploi du temps (Postic, 2001, p. 358)

Cosmopoulos (1999) exprime l'idée qu'instaurer une bonne relation pédagogique serait le but de tout effort formatif valable. En agissant comme médiateur de la communication entre l'étudiant et l'enseignant, c'est elle qui filtre les savoirs, la façon d'interpréter la matière, la manière de travailler, de communiquer et de participer de l'étudiant. En définitive, c'est cette relation qui permet de donner un sens à la formation et qui amorce le processus d'apprentissage du sujet. Elle est dite bonne lorsqu'elle répond aux besoins, aux attentes, aux aspirations et aux tendances profondes de l'individu qui suit une formation (Cosmopoulos, 1999). Plusieurs critères sont nécessaires, afin de créer cette relation positive entre le formateur ou la formatrice et ses étudiants et étudiantes. Ces critères seront présentés de manière détaillée dans le cadre théorique.

1.3 La relation pédagogique à distance

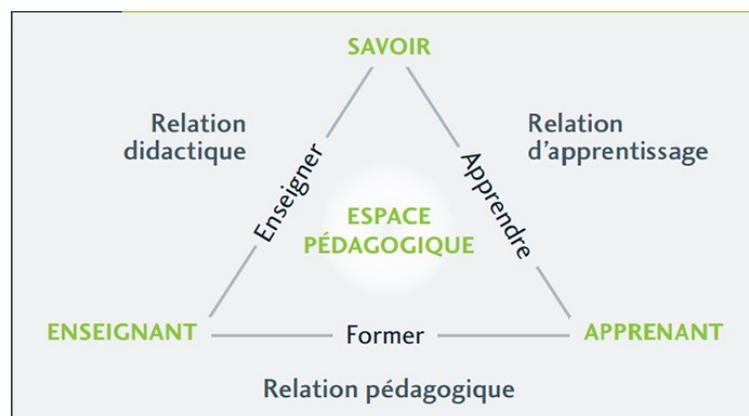
1.3.1 Le triangle pédagogique

La venue du numérique et des cours à distance vient chambouler ces conceptions ancrées depuis plusieurs siècles en ce qui concerne la manière d'établir un lien entre l'étudiant et l'enseignant. Page (2015) a étudié ce que caractérise la relation

pédagogique dans un contexte de formation à distance de type asynchrone. Le cadre théorique choisi pour illustrer la relation entre enseignant et étudiant est le modèle du triangle pédagogique de Houssaye. En 1988, Jean Houssaye a contextualisé les éléments fondamentaux du processus pédagogique (*figure 3*).

Des relations de natures variées s'établiraient entre [différents] sommets en fonction des pôles reliés. On distinguerait alors la « relation didactique », qui associerait l'enseignant et le savoir; la « relation d'apprentissage », qui rapprocherait l'apprenant du savoir; et la « relation pédagogique », qui unirait l'enseignant et l'apprenant (Page, 2015, p. 10).

Figure 3 : Triangle pédagogique de Houssaye (1988)



Actuellement, la forme du triangle est remise en question puisque les technologies s'intègrent dans tout acte pédagogique dans un contexte de mise à distance de la formation. Faerber (2002), propose alors de rajouter un quatrième pôle : le groupe. Ce pôle fait référence à « l'éparpillement géographique des étudiants et étudiantes à distance et aux interactions qu'ils ont entre eux ainsi qu'avec la personne chargée de les encadrer » (Page, 2015). Lombard (2007) a, de son côté, rajouté lui aussi un

quatrième pôle appelé « dispositif cyberprof » qui fait référence aux choix technologiques et aux stratégies pédagogiques faits par l'enseignant ou l'enseignante.

Jelmmann (2011) s'est également intéressé aux variations que subit le triangle didactique sous l'influence des TIC. Il a interrogé 17 professeurs et professeures de physique technophiles faisant un usage considérable de la technologie dans le cadre de leurs cours respectifs. Ces résultats lui ont permis de conclure que « le recours à la technique et à un ensemble de matériels et logiciels modifie complètement le rapport entre le formateur et le groupe d'information et chaque personne formée [...] » (Jelmmann, 2011). Il présente l'idée selon laquelle l'ordinateur ne peut pas devenir un pôle à part entière puisqu'il modifie chacun des sommets. Il emboîte le pas de Didier Paquelin (2002) qui proposait le triangle *DidacTIC* dans lequel les technologies deviennent un axe central; les savoirs et les interactions évoluent ainsi à travers ce nouvel axe. Jelmmann conclut sa réflexion en spécifiant que l'accent est désormais déplacé de l'enseignant ou l'enseignante vers l'apprentissage. Son rôle traditionnel de maître des savoirs se transformerait alors graduellement vers une nouvelle position, celle de « metteur en scène de situations d'apprentissages » (Jelmmann, 2011) et d'accompagnateur et accompagnatrice.

Bref, il semble évident que la relation pédagogique à distance diffère à de nombreux égards de celle en présentiel. Page (2015) offre une description fort intéressante de ce changement en proposant l'idée que celle-ci devient alors duelle, puisqu'elle s'instaure désormais en deux étapes distinctes. Elle s'établit à la fois lors de la conception pédagogique du cours (en différé, entre l'enseignant ou l'enseignante et l'étudiant ou l'étudiante) et lors de sa diffusion (entre la personne tutrice et l'élève). Ces éléments seront également repris dans le cadre théorique.

1.3.2 Le changement de rôle

La présente recherche s'intéresse d'abord à la mise en place de cette relation pédagogique sous l'angle de la psychologie. Il apparaît que dans les dernières années, plusieurs chercheurs et chercheuses se sont intéressés aux réticences et aux difficultés des enseignants et enseignantes à établir une relation pédagogique de qualité lors de formations à distance. L'idée selon laquelle il est presque difficile de développer un lien aussi fort à distance qu'en présentiel circule, certains croient notamment que ce type d'enseignement n'est pas adapté à tous les profils d'élèves, ni à toutes les tranches d'âge (Caron, 2021). Toutefois, il est nécessaire de rappeler que la relation n'est pas nécessairement de qualité ou même existante lorsque l'enseignant est en présence physique de ses étudiants et étudiantes (Kozanitis, 2017) et « ce n'est pas parce qu'un professeur enseigne qu'un étudiant apprend » (Page, 2015). Il suffit d'imaginer les cours du baccalauréat dans lesquels il y a plus de 300 étudiants et étudiantes pour mettre en lumière cette absence de lien à certains moments.

Partant du principe qu'il y a un souci de qualité de la relation, le constat général qui ressort de la littérature est qu'il semble particulièrement exigeant pour l'enseignant ou l'enseignante d'accepter ce changement de rôle. En effet, à distance, il faut donner une place plus centrale à l'élève, valoriser son autonomie et dépasser le modèle traditionnel. Le formateur ou la formatrice devient guide plutôt que transmetteur du savoir, il n'a également pas le contrôle absolu sur l'information transmise (Blandin, 2004). En plus de ce déplacement des lignes du pouvoir, plusieurs éléments peuvent être cités comme étant des difficultés sous-jacentes à la relation pédagogique à distance telles que la distance physique et sensorielle, le manque de moyens techniques ou économiques ou bien les limitations lors des échanges entre participants et formateurs (Blandin, 2004).

L'origine de la relation pédagogique, la manière de l'instaurer et de la préserver ainsi que la difficulté de la bâtir à distance sont notamment bien documentées. Quelques

théories psychanalytiques, cognitives et humanistes à ce sujet, seront abordées brièvement, afin de contextualiser la problématique et d'asseoir sa pertinence scientifique. Puis, elles seront analysées de façon détaillées dans la section portant sur le cadre théorique.

1.3.3 Les théories psychanalytiques

D'abord, le texte du psychologue Jean-Claude Maurin (2004) : *Les enjeux psychologiques de la mise à distance en formation* offrent certaines réponses et pistes de réflexion. C'est à l'aide de théories psychanalytiques, notamment la notion de transfert et le fantasme de proximité physique ainsi que d'un parallèle très intéressant au sujet de la privation de sens que l'auteur éclaire les lecteurs et lectrices sur les enjeux de la relation en formation à distance. Selon ces recherches, le sens de la vue et de l'ouïe ne serait pas nécessaire à la relation. En revanche, les étudiants et étudiantes ont admis qu'en général, le modèle à distance ne comble pas le besoin de *se sentir*. Il s'avère qu'en contexte culturel latin, les individus

éprouvent un besoin de percevoir ce qui émane intimement de l'autre, de déchiffrer les signes non verbaux qui pourraient exprimer des aspects cachés de sa personnalité; comme s'il fallait vérifier la cohérence des comportements ou des paroles avec les pensées secrètes, trahies par le langage du corps » (Maurin, 2004).

Et ce besoin d'intimité serait nécessaire même dans l'éventualité où l'étudiant en arrive à ne plus *sentir* l'enseignant ou l'enseignante (Maurin, 2004).

Duplâa (2004), professeur à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa, se base sur la prémisse que l'apprentissage est une histoire de relations humaines complexes. Suivant ce principe, il s'attarde à répondre à la problématique de la formation des enseignants et enseignantes, formateurs et formatrices et professeurs et professeures aux nouvelles formes de relations pédagogiques en contexte de distance. Il exprime

ensuite l'idée selon laquelle la maîtrise d'un nouvel outil technologique demande une construction d'un soi à distance, c'est pourquoi il propose d'introduire un nouvel outil de communication dans les formations d'enseignants et enseignantes pour prendre individuellement conscience des « impasses relationnelles distantes et passées » (Duplâa, 2004). Il fait également référence aux théories de Postic (2001) au sujet des pulsions de vie et de mort pour décrire l'intervention de l'enseignant et l'enseignante ainsi que l'attitude de l'étudiant et l'étudiante. Globalement, il émet l'idée qu'un enseignant ou une enseignante veut de manière quasi simultanée, changer l'étudiant ou l'étudiante, l'amener à évoluer ailleurs ce qui « tue [une part de son être] symboliquement tout en voulant le faire tendre à sa propre image et donc l'aimer » (Duplâa, 2004, p. 17). Dans le même ordre d'idée, l'étudiant ou l'étudiante souhaite ressembler à son enseignant ou à son enseignante tout en souhaitant intérieurement le dépasser. Pour le chercheur, la relation pédagogique tire ses origines dans le vécu relationnel de chacun et par la suite ce n'est que projection et négociation avec cet imaginaire. En présentant différents cas d'enseignants et enseignantes, il explore l'hypothèse selon laquelle la relation à distance se fonde sur l'imaginaire de l'autre.

Lameul (2006), quant à elle, se penche sur l'influence de la médiatisation de la relation pédagogique à distance quant à la construction d'une posture professionnelle enseignante. L'intérêt de sa recherche est relié au fait qu'elle offre une perspective différente de la relation pédagogique à distance en situant sa problématique dans le modèle triadique de Bandura (1997). Elle utilise « la théorie sociocognitive [pour] mieux comprendre les mécanismes qui président à la façon dont nous construisons et transformons nos perceptions et conceptions de l'environnement social en situation de formation. » En considérant que la médiatisation de la relation pédagogique n'est qu'une composante de l'environnement (E), elle observe alors comment celui-ci interagit avec le comportement (C) et la personne (P).

1.3.4. Les théories cognitives

De nombreux auteurs et autrices se sont également intéressés à la relation pédagogique sous l'angle de la psychologie cognitive. Par exemple, Blandin (2004) a étudié les théories de Goffman (1974) sur l'interaction, afin de comprendre ce que le sociologue et linguiste peut nous apprendre quant au sujet de la relation pédagogique à distance.

Ce dernier postule que :

Les interactions à distance, bien que se déroulant avec des modalités particulières de présence, suivent néanmoins de nombreux schémas identiques à ceux régulant les interactions face à face ou tentent de les reproduire. On peut supposer que c'est parce que, d'une manière générale, ce sont des constructions sociales qui s'appuient sur des schémas fondamentaux, eux-mêmes fondés sur les structures corporelles et cognitives humaines. La relation pédagogique étant, de plus, spécifiée par des normes institutionnelles, leur reproduction dans toutes les situations pédagogiques, même à distance, semble une tendance naturelle. [...] la distance m'apparaît essentiellement comme une construction mentale, un *sentiment*, au sens défini plus haut, différent, sur un autre registre, mais néanmoins du même ordre que celui de présence. Et du coup, je ne peux m'empêcher de me poser une question : un sentiment peut-il donner lieu à une problématisation? (Blandin, 2004, p. 379)

Cette idée de distance comme schème mental sera particulièrement intéressante à développer plus en profondeur dans la partie subséquente.

Les théories rogoriennes de l'écoute et la congruence, ancrées dans la psychologie humaniste, ont également été étudiées par le psychologue Jean-Claude Maurin (2004). Il nous rappelle la définition de la relation de Carl Rogers qui permet d'observer que selon cette théorie, la mise à distance ne semble pas empêcher la relation de qualité. Pour Rogers (1999), le premier élément d'une relation est l'écoute et le second est la congruence. L'écoute ici fait référence aux mots, mais aussi à la personne en soi (intonations, pensées, significations). Il est facile de conclure que sans la proximité physique ce type d'écoute absolu devient plus ardu. Toutefois, Maurin (2004) croit

qu'avec la vitesse avec laquelle la technologie évolue, il sera possible « d'atteindre cette finesse de communication dans un avenir proche » (Maurin, 2004). La congruence, quant à elle, est l'idée selon laquelle il y a une équation entre le ressenti, la pensée et la communication. En fait, ce qui est entendu par ce terme est que ce « [qui est expérimenté] objectivement se trouve au même moment présent dans [la] conscience, et que tout ce qui est présent dans [la] conscience l'est aussi dans [la] communication » (Maurin, 2004). La distance pourrait alors favoriser la congruence puisqu'elle permet de prendre davantage de temps pour vaincre ses résistances et ainsi paraître plus vulnérable.

1.4 La question de recherche

Au regard des intérêts scientifiques et pratiques définis précédemment, il apparaît évident qu'un aspect concernant la relation pédagogique à distance n'a pas été encore bien observé et défini par la recherche. Dans ce contexte, il est donc essentiel de se questionner quant aux stratégies pédagogiques et numériques qui favorisent davantage la création d'un climat d'apprentissage de confiance et d'ouverture, la présence pédagogique ainsi que la qualité relationnelle (omniprésence, éducativité et authenticité) en contexte de mise à distance de la formation.

1.5 La pertinence scientifique

Le survol des études concernant la relation pédagogique effectué précédemment permet de mettre en relief le fait que de nombreux auteurs et autrices ont offert une explication scientifique sous l'angle de la psychologie de la distance pédagogique. En s'intéressant aux mécanismes individuels, sociaux ou environnementaux qui sous-tendent la relation pédagogique, la littérature met en évidence l'existence de différences fondamentales entre la relation en présentiel et celle à distance. Un certain consensus a été décrété. En effet, il semble fort possible de construire une relation d'une certaine qualité à distance. En revanche, les auteurs et autrices nommés précédemment se sont

surtout efforcés de comprendre les mécanismes de la relation pédagogique et à relever les difficultés et les défis liés à l'instauration de cette dernière. Il y a une lacune en ce qui concerne l'utilisation de stratégies pédagogiques ou numériques qui aide à créer une relation de qualité à distance. Peu d'informations existent quant aux outils concrets ou aux stratégies d'enseignement permettant d'écarter les contraintes liées à la distance, d'où l'importance de ce mémoire. Ainsi, la recherche de stratégies pédagogiques à mettre en place lors de cours à distance favorisant la relation pédagogique, contribueront au domaine scientifique par une meilleure compréhension des éléments clés de la relation à distance sous l'angle psychologique.

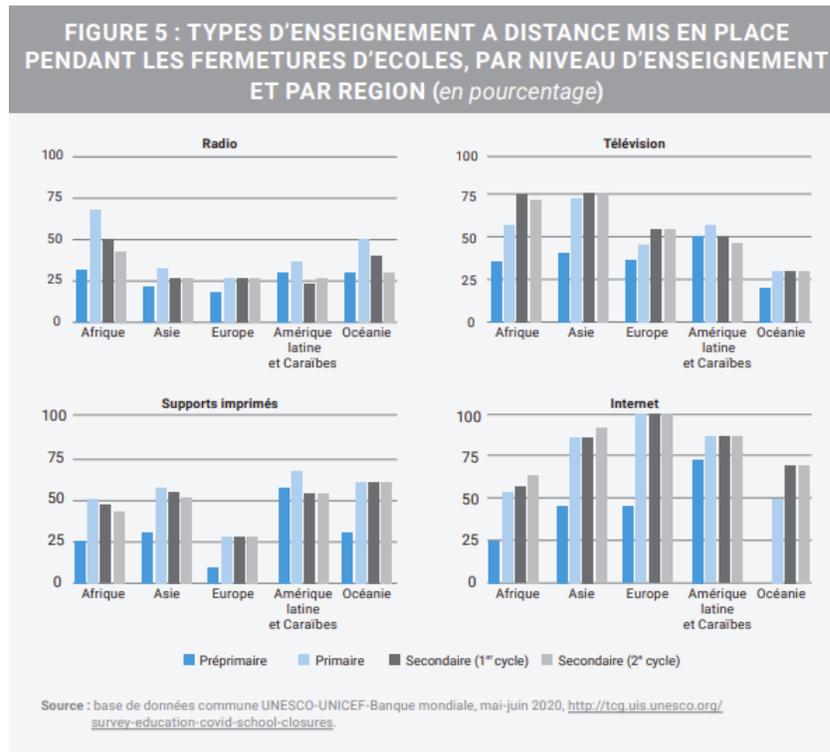
1.6 La pertinence pratique

En ce qui a trait à la pertinence pratique, la recherche correspond actuellement à un besoin sociétal. L'enseignement en ligne est omniprésent en 2020, et ce phénomène a été nettement amplifié depuis la crise de la COVID-19. Déjà, des collèges et certaines universités offraient ce type de formation, afin de répondre aux besoins d'une clientèle plus diversifiée, tout en visant également des étudiants et étudiantes qui, pour des raisons géographiques, ne peuvent pas accéder à des cours s'offrant en présentiel. En outre, « l'augmentation au savoir pour de nouvelles clientèles, une recherche de la qualité de l'apprentissage, une réduction des coûts, la préparation des étudiants et étudiantes à une société apprenante et finalement une réponse adéquate à la demande du marché du savoir » (Marchand, 2001, p. 403) fait également partie du nombre grandissant de raisons pour lesquels les établissements de formation se tournent vers le numérique. Plus précisément, depuis mars 2020, l'implantation du numérique a été fortement suggérée par le gouvernement québécois dans tous les établissements d'enseignement supérieur, afin de répondre à la crise mondiale. À un niveau international, l'année 2020 fut littéralement synonyme d'innovation technopédagogique. Dans un rapport de l'ONU : *Notes de synthèse : l'éducation en temps de COVID-19 et après (2020)*, les différents changements qu'a entraînés cette

pandémie sont détaillés. L'un des aspects positifs de cette crise fut l'innovation qu'elle a stimulée dans le secteur. La pandémie a joué le rôle de vecteur de changement et l'enseignement à distance et en ligne est devenue rapidement la norme (*Figure 4*). Cette nouvelle réalité ouvre la porte aux nouveaux modes d'enseignement pour le futur pour lesquels il s'avère nécessaire de mieux former les enseignants et enseignantes, afin de « reconstruire en mieux » (ONU, 2020). L'une des recommandations générales de ce rapport est de *soutenir les enseignants et enseignantes et mieux les préparer à leur métier*

Soutenir les enseignants et enseignantes et mieux les préparer à leur métier : Pour assurer un enseignement équitable et inclusif dans les salles de classe et ailleurs, il faut que les enseignants et enseignantes et les communautés soient mieux préparés et davantage soutenus. La technologie ne peut à elle seule garantir l'acquisition des savoirs. Il importe certes de former les enseignants et enseignantes aux outils numériques, mais plus encore de veiller à ce qu'ils possèdent les compétences pédagogiques qui leur permettent de s'adapter au niveau des élèves et d'appliquer les stratégies d'apprentissage accéléré et d'enseignement différencié qui seront probablement mises en place à la rentrée scolaire. Les solutions numériques nécessitent des contenus pertinents, des modèles pédagogiques adaptés, de bonnes pratiques d'enseignement et un cadre d'apprentissage propice. La professionnalisation et le perfectionnement des enseignants et enseignantes sont indispensables pour amener ces derniers à un niveau suffisant de qualification, de rémunération et de préparation. Les États pourraient également renforcer les dispositifs mis en place pour aider les enseignants et enseignantes, animateurs, parents et aidants à maîtriser et à utiliser en toute sécurité les outils d'apprentissage (ONU, 2020).

Figure 4 : Types d'enseignement à distance mis en place pendant les fermetures d'écoles, par niveau d'enseignement et par région (en pourcentage) (UNESCO-UNICEF, 2020)



De prime abord, l'objectif de cette recherche est alors de répondre partiellement à cet enjeu et d'offrir des pistes de solution, afin d'aider les enseignants et enseignantes à développer des stratégies pédagogiques qui leur permettent de préserver ou de renforcer la relation maître-élève, et ce, dans le contexte actuel de mise à distance de la formation. De surcroît, « il existe peu d'études empiriques sur l'impact de l'assurance de la qualité en enseignement supérieur à distance, notamment en ligne » (FEUD, 2009, p. 27). Karsenti (2004), explique ce manque par l'impossibilité pour la recherche en pédagogie de suivre le rythme du progrès technologique.

En plus, comme il a été mentionné précédemment, la recension des écrits soulève l'enjeu de la relation pédagogique comme obstacle principal à l'utilisation du numérique par un enseignant. Le fait de ne pas pouvoir *toucher ou sentir* ses étudiants et étudiantes dans le sens de percevoir ce qui émane intimement de l'autre par son non verbal, sa posture, ses expressions et sa personnalité est l'une des préoccupations les plus redoutables des enseignants et enseignantes (Maurin, 2004). Jacquinot-Delaunay (2002) résume bien l'idée lorsqu'il fait remarquer « qu'il ne n'agit non pas tant de chercher à remplacer ce qui est absent – projet perpétuellement décevant à cause d'un trop d'absence comme d'un trop de présence, mais plutôt de faire circuler les signes de la présence, et d'en étudier les déplacements (p. 8). »

Comme le rappelle Martine Chomienne, conseillère pédagogique au Cégep à distance (2010), le système éducatif est bien loin de tendre vers le monde des jeunes et la société en général et il ne suffit pas de former les enseignants et enseignantes à utiliser la technologie à bon escient. L'environnement numérique peut permettre une nouvelle proximité entre l'enseignant et ses étudiants et étudiantes en acceptant qu'il soit un prolongement de la classe ou de l'apprentissage dans lequel l'enseignant accepte « qu'il ne soit plus un simple enseignant, ou simple tuteur, mais plutôt une personne qui inscrit ses intérêts et qui est prête à les partager avec ses étudiants et étudiantes » (Chomienne, 2010).

Il importe alors de réfléchir à cette problématique à un niveau pratique, afin d'améliorer l'instauration de la relation pédagogique, dans le cadre de la formation à distance. En observant par cette recherche, les changements qui s'opèrent chez l'enseignant ou l'enseignante lorsqu'il est à distance, en discutant du changement de rôle/paradigme nécessaire et des éléments clés d'une bonne relation pédagogique, des stratégies permettant de favoriser ce lien pourront être dégagés. Ces pistes de réflexion offriront des solutions concrètes pour les enseignants et enseignantes qui souhaitent être

davantage outillés à ce sujet. Il est aussi évident que ce besoin se fera de plus en plus ressentir après l'expérience de l'année 2020 qui a complètement chamboulé la vision de beaucoup d'enseignants et enseignantes à ce sujet. Le phénomène étant très nouveau, aucune étude scientifique n'a été faite à ce sujet, c'est pourquoi quelques sources proviennent de journaux non scientifiques. Ce sont parfois les seuls à publier de l'information sur la situation éducative en lien avec la pandémie. Ce constat rend d'autant plus intéressants les résultats de la présente recherche puisqu'ils s'inséreront directement dans le vécu et le quotidien des enseignants et enseignantes en poste.

CHAPITRE II

LE CADRE THÉORIQUE

Dans ce chapitre, les différentes théories qui ont inspiré la recherche seront présentées. Les études brièvement nommées dans la problématique seront approfondies et les modèles créés par ces auteurs et autrices seront observés. Ensuite, un état des connaissances actuelles sera exposé par l'analyse des recherches semblables au sujet de la relation pédagogique à distance. Les concepts en jeu dans la recherche seront également définis. Dans le cas présent, les concepts de relation pédagogique et de distance seront analysés et certaines définitions seront retenues ou adaptées pour les fins de la recherche. Les stratégies pédagogiques et numériques utilisées par les enseignants et enseignantes qui favorisent les éléments précédemment retenus comme étant des indicateurs d'une bonne relation pédagogique (climat, présence pédagogique et la qualité relationnelle) seront épluchées. Ensuite, un certain nombre de ces stratégies seront priorisées selon certains critères prédéfinis dans la méthodologie, afin d'élaborer une grille des stratégies employées. Celle-ci servira notamment à la conception du questionnaire et du protocole d'entrevue. Pour finir, les différents objectifs spécifiques de la recherche seront présentés.

Le rôle du cadre théorique est d'asseoir les principales théories en lien avec la recherche. Les théories et les modèles qui ont inspiré le choix du sujet et le problème de recherche. De nombreuses études au sujet de la relation pédagogique ont été publiées et il a été nécessaire de faire certains choix. Comme le mentionnent Thierry Karsenti et Lorraine Savoie-Zajc (2018) dans leur ouvrage sur la recherche en éducation : « les théories et le champ conceptuel des sciences sociales et humaines forment un univers polysémique, souvent mal défini, dans lequel il faut effectuer des choix ».

En reprenant le modèle élaboré par Van der Maren (2003) qui présente les typologies les plus classiques en éducation, il est possible d'inscrire la présente étude dans la catégorie des recherches appliquées de type pragmatique. En effet, elle « fait appel à des théories ou données de recherche fondamentale déjà connues et en contextualise les conditions d'applicabilité » (p. 30). Le but de la recherche est pragmatique puisque l'objectif final est d'apporter des solutions concrètes aux enseignants et enseignantes ouvrant dans le milieu de la formation à distance.

Les sections suivantes présenteront d'abord le concept de la relation pédagogique. Ce sont les définitions de Legendre (2005) et Cosmopoulos (1999) qui ont été retenus ainsi que le cadre théorique de Jean Houssaye (1988). Ensuite, les différents critères rendant compte d'une bonne relation enseignant-élève proposé par Cosmopoulos (1999) ainsi que Kozanitis et Latte (2017) seront décrits. Un historique des théories psychologiques entourant la mise à distance de la formation sera également proposé. Ces différentes assises permettront d'en arriver plus précisément au centre de la problématique choisie, c'est-à-dire, la relation pédagogique à distance. Les critères de cette dernière ainsi que les stratégies la favorisant seront énumérés pour permettre de définir des objectifs clairs pour la recherche et le choix de la méthodologie.

2.2 Le concept de la relation pédagogique

« Pour Albert Einstein, le rôle essentiel de l'enseignant est d'éveiller la joie de travailler et de connaître » (Fourgous, 2012).

Le concept clé de la recherche est celui de la relation pédagogique. Nombreux chercheurs et chercheuses ont offert une définition de ce transfert qui se produit entre un enseignant ou une enseignante et ses étudiants et étudiantes. Quelques-unes seront présentées, mais au niveau de la recherche c'est celle du dictionnaire de l'éducation de Legendre (2005) qui sera conservé puisque cette définition fait consensus auprès des

experts du domaine. En 2005, Legendre définit la relation pédagogique : « comme l'ensemble des interactions du domaine cognitif, affectif et social entre apprenants et enseignants et enseignantes qui vise l'apprentissage et l'épanouissement de la personne ». Elle sera appuyée par plusieurs éléments venant de l'étude d'Alexandre Cosmopoulos (1999) présentée plus haut dans la section 1.2 de la problématique. Celle-ci date d'une vingtaine d'années, mais la définition de la relation pédagogique n'a pas été modifiée de façon significative depuis sa recherche. Sa conception de cette relation est particulièrement enrichissante pour la présente recherche puisqu'il s'intéresse à « la relation pédagogique comme source et catalyseur de toute efficacité éducative » (Cosmopoulos, 1999). Ce sont les facteurs identifiés (climat, présence et qualité relationnelle) par cet auteur qui serviront de points de référence, afin de répondre à la question de recherche. Certains de ses facteurs ressortent également de l'étude de Kozanitis et Latte (2017), leurs critères étant définis en termes plus actuels; ils serviront alors d'intermédiaires par moment.

En 1999, Cosmopoulos met à l'avant l'aspect relationnel de la relation pédagogique. Il soutient que bien souvent les études examinent la relation pédagogique comme un moyen, alors que le noyau éducatif, qui provoque un changement (cognitif, affectif, comportemental), apparaît en analysant sa dimension existentielle. Le processus pédagogique doit avoir un sens et une importance personnelle; l'individu en formation doit se sentir concerné, touché et mobilisé profondément dans son psychisme.

Si les méthodes de travail didactique – ainsi que le climat pédagogique qui règne dans le milieu éducatif – sont convenables et propices à l'épanouissement de la personne de l'élève, alors il est possible que l'œuvre formative [...], soit perçue par l'élève de manière positive (Cosmopoulos, 1999).

De nombreux critères doivent être pris en compte, afin de définir ce qu'est véritablement une bonne relation pédagogique. Les paragraphes suivants mettront en lumière les critères décrits brièvement précédemment dans la recherche.

Un élément central de la relation pédagogique repose sur l'ambiance générale de la classe, le *climat*. Pour qu'elle émerge de manière positive, il est donc nécessaire de mettre en place un climat d'apprentissage propice pour que les étudiants et étudiantes puissent apprendre (Kozanitis et Latte (2017). Cosmopoulos (1999) l'appelle le climat psychologique et lorsque ce dernier est positif, les étudiants et étudiantes se sentent acceptés et à l'aise dans la classe, ce qui leur permet d'être disposés à apprendre et à travailler. Chassé (2006) reprend les idées de Langevin (1996), afin de proposer plusieurs pistes de solutions (*voir annexe A*) permettant de créer un climat propice à l'apprentissage. L'empathie, la prise de conscience du non verbal, les techniques d'ouverture en classe et la métacognition en sont des exemples. Ces stratégies seront reprises dans la section portant sur la méthodologie (questionnaire, entrevue semi-dirigée).

Un second point important est celui de la *présence* de l'enseignant ou l'enseignante. « Un enseignant véritablement « présent » est l'adulte qui permet l'émergence des motivations de l'élève et qui peut l'aider à se définir comme personne, à s'accepter et à progresser, grâce à son autorité morale, conjointement liée à sa capacité relationnelle d'accueil » (Cosmopoulos, 1999, p. 100). Ici, c'est la perception de l'étudiant qui compte; c'est la relation vécue par lui qui influence la relation pédagogique. Un parallèle peut être fait avec la bienveillance dont parle Kozanitis et Latte (2017). Il s'agit « de la préoccupation sincère de l'enseignant pour le bien-être et l'apprentissage de ses étudiants et étudiantes. [Elle] se reconnaît au respect et à l'attention personnalisée que fait preuve l'enseignant envers ses étudiants et étudiantes » (Kozanitis et Latte, 2017).

Afin de jauger de la *qualité relationnelle* de cette relation pédagogique, plusieurs caractères sont essentiels pour Cosomopoulos (1999) : l'omniprésence, l'éducativité et l'authenticité. Le premier réfère à l'idée d'être en constante aisance dans les interventions, « l'éducateur ou l'éducatrice ne doit pas se comporter de façon relationnelle occasionnelle et soudainement, soit devant une classe ou au cours de son intervention comme conseiller scolaire » (Cosompoulos, 1999). L'éducativité est en fait relié au comportement du pédagogue. Il est attendu que sa capacité relationnelle avance conjointement à son « éducativité », c'est-à-dire que ses comportements doivent tendre vers la distanciation et non la fusion. L'enseignant ou l'enseignante, dans une situation relationnelle, doit maintenir une forme de distance saine qui lui permet de conserver son rôle de pédagogue et d'éviter la dépendance affective de ses étudiants et étudiantes. Dans le texte de Maurin (2004), l'éducativité pourrait se comparer à la notion de transfert de Freud (il s'agirait d'un amour venant là où il n'aurait rien à y faire : dans la relation professionnelle (Maurin, 2004) ou plutôt que la prise en compte par l'enseignant qu'il y a toujours une forme de transfert dans une relation et que cela ne constitue pas une fin en soi (Maurin, 2004). Finalement, l'authenticité est le fait que « le produit relationnel est conforme à son apparence, qu'il mérite le nom de relation pédagogique et que les motifs de son existence sont sincères et non suspects ou nocifs » (Cosmopoulos, 1999).

Kozanitis et Latte (2017) se sont également intéressés aux critères d'une bonne relation pédagogique; ils en ont identifié quatre : « 1) les enseignants et enseignantes sont faciles d'approche et plaisants; 2) ils démontrent de l'enthousiasme et de la passion pour leur travail; 3) ils se préoccupent de leurs étudiants et étudiantes; 4) ils leur servent de modèles ou de mentors (Alderman, 2008) ». Les auteurs définissent par la suite, ce que signifie « être approchable ». Il s'agit d'un enseignant ou d'une enseignante qui connaît ses étudiants et étudiantes, les salue, sourit, offre des disponibilités et affiche un comportement bienveillant et chaleureux (Kozanitis et Latte, 2017). Dans le même

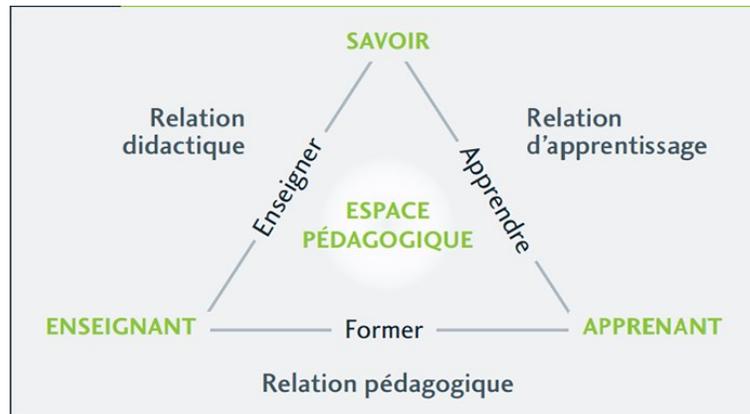
ordre d'idées, les recherches de Kubanek et Waller (1994) montrent que les contacts individuels avec les enseignants et enseignantes et les encouragements de leur part favorisent l'apprentissage et la persévérance scolaires, alors qu'à l'inverse un enseignement distant et impersonnel est associé aux échecs scolaires et aux changements de programme, et ce, quel que soit l'âge des étudiants et étudiantes.

Bref, tous les auteurs et autrices nommés précédemment rapportent l'idée qu'un enseignant se doit d'être disponible, présent et facile d'accès. Pour eux, ce sont des composantes essentielles pour bâtir une bonne relation pédagogique, mais aussi pour favoriser la motivation de l'élève et sa réussite (Toussaint *et al.*, 2012). En revanche, d'un premier coup d'œil, il peut s'avérer plutôt complexe d'instaurer cette proximité dans un contexte d'enseignement à distance. En fait, il est plutôt évident que cela nécessite de mettre en place une approche différente à certains niveaux. Les prochaines recherches présenteront précisément les différents enjeux qu'entraîne la distance lorsqu'il s'agit d'instaurer cette relation, mais avant tout, il importe de revenir sur le modèle retenu pour la recherche, c'est-à-dire, celui du triangle pédagogique de Houssaye.

2.3 Le modèle retenu

Le modèle de Jean Houssaye (1988) est reconnu dans le domaine des sciences de l'éducation puisqu'il a été maintes fois étudié et validé. Professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Rouen, Houssaye a centré sa thèse sur la relation triangulaire qui existe entre les savoirs, l'étudiant et l'enseignement. L'acte pédagogique se situant au centre du triangle et la relation pédagogique étant située dans le rapport entre l'enseignant et l'étudiant. La relation didactique et la relation d'apprentissage se situent quant à elles, respectivement entre l'enseignant ou l'enseignante et le savoir et entre l'étudiant ou l'étudiante et le savoir (Houssaye, 1988).

Figure 5 : Triangle pédagogique de Houssaye (1988)



La mise à distance de la formation entraîne forcément un remaniement de ces axes et conséquemment la forme ou même l'existence du triangle est remise en question. Comme il a été présenté en amont, plusieurs propositions de transformation du triangle ont été présentées au cours des dernières années (Page, 2015; Faerber, 2002; Paquelin, 2002; Jelmman, 2011). La conclusion est que TICs et la formation à distance accentue la relation d'apprentissage aux dépens de la relation didactique et surtout pédagogique. En 2000, Peter Lang avait plutôt bien décrit cette idée :

Dans la FOAD (formation à distance) et les TICE (technologie de l'information et la communication en enseignement), les enseignants et enseignantes ont peur d'être exclus/inutiles ou surchargés de travail pour les ressources pédagogiques, car c'est la relation savoir-étudiants et étudiantes, APPRENDRE qui est privilégié (Lang, 2000, p. 1).

Compte tenu de la vitesse à laquelle la formation à distance s'instaure présentement, il est impératif de comprendre les souteneurs de la relation à distance et d'observer les enjeux qui font entrave à l'instauration d'une relation pédagogique à distance.

2.4 Les enjeux de la distance dans la relation pédagogique

« Selon les résultats d'un sondage national sur la formation à distance et l'apprentissage en ligne, 62 % des répondants mentionnent qu'un des freins au développement de la formation en ligne est son faible taux d'acceptabilité par le corps enseignant, qui peut sentir son rôle menacé (CAPRES, 2019). »

Le psychosociologue Morin, spécialisé en formation à distance depuis de nombreuses années, expliquait dès 2004 que « les nouvelles technologies numériques ne constituent pas, en tant que telles, l'élément déterminant d'une transformation de la relation pédagogique », c'est plutôt la distance de la formation qui l'engendre. L'enseignement à distance demande un changement de paradigme pour l'enseignant ou l'enseignante, il ou elle doit laisser plus de place à l'étudiant ou l'étudiante et le développement d'une relation positive avec les étudiants et les étudiantes dépend fortement de cet effort. Paivandi et Espinosa (2013) exposent cette idée en écrivant que : « les TIC peuvent dégrader la relation entre l'enseignant et les étudiants [et étudiantes] si leur utilisation se réalise dans le cadre d'une pédagogie traditionnelle (rigidité temporelle, absence des formes d'encadrement, nombre important d'étudiants [et étudiantes], attitude directive et transmissive de l'enseignant [ou de l'enseignante] ». Pour Maurin (2004), ce n'est pas simple pour un enseignant ou une enseignante de ne pas être perturbé par ce changement, puisque de nombreuses résistances psychologiques s'installent lorsque le moi ou la perception de soi est en danger. Il tente de répondre à la question suivante : est-il possible d'instaurer une relation pédagogique à distance? Sa conclusion est paradoxale, il explique que « d'une certaine manière la distance est inhérente à la relation, car il n'y a pas de relation sans séparation. [...] L'éloignement physique n'entraîne pas systématiquement un éloignement psychologique entre apprenants et apprenantes et formateurs ou formatrices. Il peut quelquefois empêcher [...] que la relation entre eux ne soit exclusive et fusionnelle » (Maurin, 2004). Il en arrive à cette conclusion par l'observation et l'analyse des différents sens (voir et paraître, écouter et

entendre, toucher et sentir) dans un contexte de distance. Dans le premier cas (la vue), la formation en ligne est parfois la seule manière d'atteindre certaines compétences, par exemple, dans le cas de techniques spécialisés sur le web qui permet aux personnes non voyantes ou malvoyantes de suivre des formations beaucoup plus facilement qu'en présentiel. C'est très similaire en ce qui concerne les personnes ayant une déficience auditive, la formation asynchrone peut grandement favoriser leurs apprentissages. En revanche, le toucher et le sentir amène un plus grand défi. En ne rencontrant jamais physiquement l'enseignant ou l'enseignante, donc dans un modèle complètement asynchrone à distance, « le besoin de percevoir ce qui émane intimement de l'autre, de déchiffrer les signes non verbaux qui pourraient exprimer des aspects cachés de [la] personnalité [de l'enseignant] » (Maurin, 2004), n'est pas comblé et semble nécessaire dans un contexte latin (a contrario au contexte anglo-saxon), afin d'établir une bonne relation pédagogique. Il sera donc pertinent d'étudier cette même question dans un contexte où l'enseignant ou l'enseignante n'est présent que par capsules vidéo asynchrones par exemple.

Un autre élément amené par Maurin concerne le triangle de Houssaye (1986). Dans un enseignement traditionnel, la dimension de formateur ou de formatrice et celle du savoir sont fort souvent confondues puisque l'accès à ce savoir par les étudiants et étudiantes passe presque inévitablement par l'enseignant ou l'enseignante. « Tel qu'il est conçu dans le modèle transmissif, le savoir s'écoule de la personne même du formateur, il émane de son propre corps; en ce sens, il n'existe pas en tant qu'entité distincte » (Maurin, 2004). La distance modifie ce schéma de manière assez drastique, car le rôle du formateur se transforme en celui d'accompagnateur, ce qui laisse une place prépondérante à la dimension du savoir. Selon le chercheur, cette transformation peut entraîner de nombreuses résistances puisque l'humain s'attache au modèle connu et tout changement s'accompagne de questionnement, voire de la résistance ou même de la réticence. Le savoir vient s'immiscer dans la relation duelle entre l'étudiant ou

l'étudiante et l'enseignant ou l'enseignante. Pour favoriser la juste distance pédagogique, cela nécessite notamment une prise de conscience du fonctionnement de la relation pédagogique ainsi qu'un certain recul pour laisser chaque sommet du triangle intervenir comme un tiers pour les deux autres.

Dans sa communication nommée *Imaginaire, corps et instruments dans la relation pédagogique à distance*, Duplâa (2004) en arrive à une conclusion similaire à celle de Maurin. Il propose que le troisième tiers : le savoir, est incarné par le contenu présenté dans un cours et que ce contenu est la projection d'un imaginaire psychosomatique sur plusieurs plans. D'abord, le savoir en lui-même est toujours une forme de projection psychosomatique dans sa dimension collective conventionnelle. Il explique cette idée ainsi :

Du fait de l'abandon du sujet supposé savoir et du savoir au rang d'acteur, le savoir serait alors considéré comme véhicule incarnant une projection psychosomatique se jouant sur plusieurs aspects, dont l'un d'eux est négocié socialement. L'apprentissage d'un contenu consisterait à subjectiver l'imaginaire psychosomatique d'un autre l'ayant objectivé (Duplâa, 2004, p. 227).

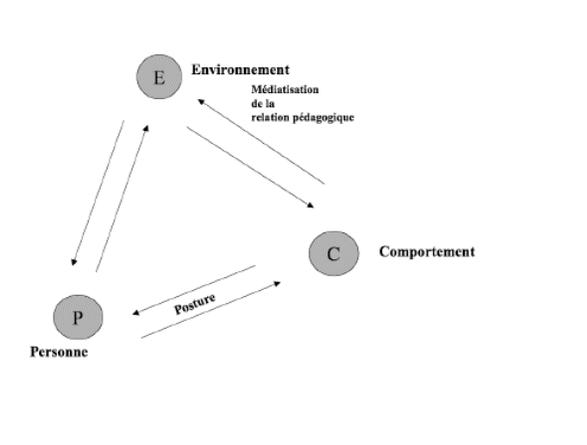
De ce fait, il convient que la relation pédagogique devrait toujours être considérée dans cette double projection. À distance, celle-ci se fait à l'écran et il convient qu'en 2004, cela causât certaines résistances autant chez le formateur ou la formatrice que chez l'élève. Cependant, il prédit que les prochaines générations seront plus à l'aise avec cette « virtualisation des relations pédagogiques à distance dans ces projections psychosomatiques à l'écran », puisque l'ordinateur devient rapidement un espace projectif collectif. La question qui reste en suspens concerne alors davantage le rôle de l'enseignant dans une formation à distance. Il termine sa communication en relevant l'idée que le nouveau rôle de l'enseignant ou de l'enseignante à distance dans un monde

où les ressources foisonnent en ligne serait d'être « le garant de la validité sociale de ces projections (savoirs négociés) » (Duplâa, 2004).

Les deux auteurs présentés plus haut expriment une idée similaire; l'enjeu de la distance de la formation est fortement relié aux variations que prend la dimension du savoir (Duplâa, 2004; Maurin, 2004). L'enseignant n'ayant plus le contrôle absolu sur ce dernier, son rôle et sa posture changent inévitablement.

Lameul (2008) a étudié ce changement de posture professionnelle qui intervient chez l'enseignant lorsque la relation pédagogique subit les effets de la médiatisation (*figure 6*). Ces travaux s'inscrivent dans la théorie socioconstructive de Bandura (1997).

Figure 6 : Problématique de la recherche située dans le modèle triadique de Bandura



Ce psychologue cognitif exprime l'idée que le fonctionnement humain résulte de l'interaction entre les facteurs environnementaux, comportementaux et humains). De ce fait, l'hypothèse de la chercheuse est la suivante : « la médiatisation de la relation

que provoque l'usage de la plateforme de formation comme une variation de l'environnement de formation est susceptible d'avoir des influences sur les facteurs personnels (événements vécus au plan cognitif, affectif, biologique) et sur le comportement » (Lameul, 2008).

Les différents types de postures professionnelles sont ensuite qualifiés selon l'importance que donnent les enseignants et enseignantes aux éléments suivants : « au contenu, à l'apprentissage à partir de situations réelles, au développement des structures cognitives (du plus simple au plus complexe), au processus de formation plus qu'au résultat ou à l'enseignement comme vecteur de changement social » (Lameul, 2008). Parallèlement, différentes caractéristiques de la formation à distance sont présentées. D'abord, en ligne, il y a un besoin de *converser la trace pour ne pas perdre le fil de la formation*. L'introduction des nouveaux outils de formation vient bousculer et questionner les enseignants et enseignantes quant à plusieurs éléments déjà bien instaurés au niveau pédagogique. Par exemple, la chercheuse décrit que plusieurs peuvent se rendre compte du manque de lisibilités des critères d'évaluation lors de la transposition de celle-ci dans un nouveau format. *Le besoin d'être rassuré* est également décuplé, le fait d'exposer son cours et des idées sur une plateforme entraîne une certaine peur du jugement; un stress qui pourrait freiner un enseignant ou une enseignante. Un troisième élément concerne la manière dont les rôles se distribuent au sein du jeu pédagogique. À distance ou en ligne, il a davantage de *co-construction de savoir*, les professionnels de l'enseignement doivent collaborer beaucoup plus entre eux, afin d'offrir une formation comparable, la verticalité (maître-élève) étant également beaucoup moins prédominante. Globalement, ces différents éléments viennent bouleverser la posture professionnelle d'un pédagogue. « Le changement de posture professionnelle [se réalise] au niveau des facteurs personnels (psychologiques, conatifs et biologiques), se fait dans la rupture de cet équilibre entre le *déjà-là* des croyances et *l'à venir* porté par les intentions » (Lameul, 2008). Ainsi, pour encourager

cette transformation dans la construction de soi comme enseignant ou enseignante, la formation offerte doit être le lieu stratégique pour discuter de la posture professionnelle, afin d'amener un changement ou du moins, un confort dans leurs pratiques (Lameul, 2008).

Les différentes sections jusqu'à présent ont permis de définir ce qu'est la relation pédagogique, et comment la recherche a défini les divers critères permettant de jauger de sa qualité. Ensuite, le contexte de la mise à distance de la formation a été présenté selon les différentes théories psychologiques retenues dans le cadre de cette recherche. L'objectif était de rendre compte de la complexité de ce phénomène qui bien souvent va au-delà de la volonté. La relation humaine ne se construit pas rationnellement, de nombreux tenants personnels, psychiques et environnementaux viennent moduler la manière de percevoir l'autre (Blandin, 2004).

Il est primordial de définir les critères d'une relation de qualité à distance et de présenter les différentes stratégies pédagogiques et numériques qui permettent de les favoriser. En revanche, en ayant l'idée précédente en tête, il devient plus facile de nuancer les résultats futurs de cette recherche et de comprendre que le lien entre l'action et sa conséquence n'est pas toujours linéaire lorsqu'il s'agit de relation entre humains.

2.5 Critères d'une relation de qualité à distance

Pour réussir ce changement pédagogique, il importe de planifier la transformation de l'offre de formation : plan d'action, investissement financier et en ressources humaines, tout en offrant un soutien/accompagnement. Mais le plus important est qu'il importe de former et d'accompagner les enseignants et enseignantes/professeurs, dans le cadre de l'adaptation de leurs cours à la réalité et aux besoins des élèves/étudiants et étudiantes du 21^e siècle (Gravelle et *al*, 2019).

Comme il a été mentionné dans la problématique, la pandémie a entraîné des

changements mondiaux en ce qui concerne le secteur éducatif. Les changements attendus dans la prochaine décennie ont eu lieu en l'espace de quelques mois. Conséquemment, peu d'études ont donc répertorié les critères d'une bonne relation pédagogique à distance, c'est donc pour cette raison que nous avons retenu le modèle de Gaytan et McEwen (2007) pour réaliser cette recherche.

Selon la Fédération étudiante universitaire du Québec (FEUQ), l'établissement d'une relation de qualité avec l'étudiant est un des éléments clés de la réussite en formation à distance. Une étude effectuée par Gaytan et McEwen (2007) soutient que cinq critères sont nécessaires pour assurer la qualité de la relation pédagogique :

- (1) de maintenir une communication ouverte et fréquente avec la communauté d'apprentissage, dans un délai raisonnable;
- (2) de s'assurer que les cours en ligne possèdent un contenu aussi rigoureux que ceux enseignés sous la forme traditionnelle;
- (3) d'utiliser une variété de méthodes d'enseignement pour rejoindre les divers styles d'apprentissages des étudiants et étudiantes;
- (4) de créer une cohésion de groupe, afin de favoriser l'interaction entre les étudiants et étudiantes et la communauté d'apprentissage, en étant présent dans les espaces de discussion en temps réel et;
- (5) d'exposer clairement les attentes pédagogiques, afin de rassurer les étudiants et étudiantes. Ceci peut se faire à l'aide d'exemples de travaux et de modèles de participation aux discussions de groupe.

Pour faire suite à cette liste de critères, il est intéressant de préciser que le *Guide des bonnes pratiques de l'enseignement à distance de l'Université Laval* recommande à la personne qui assume l'encadrement des étudiants et étudiantes à distance de leurs répondre dans un délai de deux jours ouvrables (Article 4.3.5 de la Politique de la formation à distance, Université Laval, 2016).

Pour finir, la dernière section du cadre théorique rapporte des stratégies pédagogiques et numériques permettant de favoriser l'établissement de la relation pédagogique. En

définitive, cette partie met en lumière ce qui existe déjà dans la recherche actuelle en ce qui concerne la problématique de la recherche.

2.6 Stratégies pédagogiques et numériques existantes

Les études au sujet des stratégies pédagogonumériques favorisant la relation pédagogique à distance ne sont pas nombreuses. Cependant, au cours de l'année 2020, il y a eu ajout d'écrits dans la littérature. Par exemple, des organismes tels que l'APOP ou Profweb, qui publient différents articles ou ressources au sujet de pratiques numériques et pédagogiques inspirantes, ont dernièrement fait paraître certains articles sur la relation pédagogique à distance.

Catherine Rhéaume, éditrice chez Profweb a récemment publié l'article intitulé « *Créer un sentiment de présence dans les cours en ligne en mode synchrone* » (2019). À la suite de différents entretiens avec des enseignants et enseignantes et des conseillers pédagogiques, elle propose trois astuces qui favorisent la participation et l'interaction en classe. En premier lieu, il importe de « voir les étudiants et étudiantes et [de] faire en sorte qu'ils se voient entre eux ». Cette pratique permet entre autres de mesurer la présence, de visualiser les réactions des enfants, d'observer leur non verbal, etc. Aussi, plusieurs enseignants et enseignantes proposent de faire un tour de table au début des cours. « Cela permet à la fois de faire connaissance et de s'assurer que tout le monde maîtrise les outils technologiques nécessaires à la communication en ligne (et que le micro et la caméra de tous sont fonctionnels) ». Ces deux stratégies permettent une plus grande proximité et augmentent le sentiment d'appartenance du groupe.

Dans un second article, la même éditrice propose différents outils pour susciter l'interactivité dans un cours en ligne. Inspirée par la table d'échanges du Réseau d'enseignement francophone à distance (REFAD) ayant eu lieu le 7 mars 2019 ainsi que par des activités s'étant tenu dans la semaine de la formation à distance 2019,

organisée par le FADIO, Rhéaume (2019) résume cinq astuces pour engager les étudiants et étudiantes : 1) Utiliser deux écrans afin d'en consacrer un aux caméras des étudiants et étudiantes, 2) Interpeller des volontaires désignés, 3) Encourager vos étudiants et étudiantes à utiliser les options pour lever la main ou signaler un état, 4) Utiliser les tableaux blancs collaboratifs, 5) Intégrer des sondages ou des quiz ludiques.

Alexandre (2020), quant à elle, s'intéresse à la présence en formation à distance ainsi qu'aux stratégies d'enseignement et outils numériques susceptibles de favoriser la présence à distance. Elle propose notamment l'apprentissage collaboratif, l'utilisation d'outils numériques qui actualisent différents types de présence : forum, devoir, suivi de progrès et mentionne la plus-value des échanges asynchrones qui permettent une réflexion plus critique. Selon la chercheuse, « on associe généralement la question de la présence [à distance] à l'aspect « encadrement » qui correspond au soutien des personnes en formation et à la régulation (Alexandre, 2020) ». Le tableau ci-dessous présente des exemples d'encadrement de la part d'enseignants et enseignantes à distance.

Tableau 1 : Caractéristiques de l'aspect Encadrement (Alexandre, 2020)

Caractéristiques de l'aspect environnement	Exemples
Manière proactive	Ajout aux réponses rédigées par les étudiants et étudiantes; réalisations et présentations d'exemples, de questions, de textes et de vidéos; modélisation.
Manière réactive	Questionnements sur la compréhension des activités à réaliser, réponses explicatives et clarification sur le contenu.
Manière rétroactive	Observations, vérifications et tests en aide à l'apprentissage.

Un autre aspect important décrit dans cette étude est celui du lien de confiance. Ce dernier requiert « la reconnaissance des caractéristiques étudiantes, des besoins et des réactions, exprimées autant sous la forme de commentaires et de comportements, que d'attitudes et d'émotions (Alexandre, 2020) ». En résumé, afin d'établir ce lien privilégié, l'enseignant ou l'enseignante à distance doit avoir une bonne connaissance des individus formant son groupe.

Le dossier du CAPRES (2019), quant à lui, propose deux manières de contrer le mythe selon lequel la FAD serait une menace à la relation présentielle enseignant-étudiant. Premièrement, il propose de valoriser l'autonomie des étudiants et étudiantes par le changement de rôle qu'effectue l'enseignant ou l'enseignante. Généralement, « le rôle de l'enseignant [ou de l'enseignante] peut être enrichi par une meilleure compréhension des différents profils d'étudiants et étudiantes sur les plans cognitif et socioaffectif, afin d'anticiper leurs éventuelles difficultés et de mettre à leur disposition des ressources visant à les rendre plus autonomes et persévérants » (Basque et Baillargeon, CAPRES, 2019). Deuxièmement, il est énoncé que l'encadrement est l'une des dimensions les plus fondamentales de la FAD. La recherche a maintes fois démontré que l'engagement et la motivation des étudiants et étudiantes augmentent lorsque l'encadrement (toutes les formes d'activités qui nécessitent une intervention humaine) est présent (CAPRES, 2019). Selon Gérin-Lajoie (CAPRES, 2019), il y a cinq formes d'encadrement pédagogique. Le tableau ci-dessous permet de bien cerner les différentes dimensions de cet encadrement (*tableau 2*).

Tableau 2 : Dimensions de l'encadrement pédagogique (adapté de Gérin-Lajoie, 2019)

Encadrement cognitif	Encadrement motivationnel	Encadrement socioaffectif	Encadrement métacognitif	Encadrement méthodologie
Ce qui touche le traitement des informations dans la démarche pédagogique nécessaire à l'atteinte des objectifs du cours, les apprentissages liés au contenu du cours.	Ce qui concerne l'énergie à déployer par les étudiants et étudiantes pour continuer leur apprentissage. La motivation incite les étudiants et étudiantes à persister dans leur cheminement pour atteindre leur but.	Ce qui concerne les émotions et sentiments ressentis par les apprenants et causés par la situation d'apprentissage et tout ce qui concerne les relations entre les étudiants et étudiantes et les autres acteurs de la situation d'apprentissage	Ce qui concerne les métaconnaissances ou la gestion consciente des tâches cognitives. La métacognition est la connaissance et la maîtrise qu'a une personne de ses capacités et de ses fonctionnements cognitifs. La métacognition, c'est de savoir comment on apprend et quelles stratégies on doit utiliser.	Ce qui concerne les méthodes de travail ou la réalisation des apprentissages. En quelques mots, comment rédiger un texte, résoudre un problème, faire un résumé, devenir plus autonome, travailler en équipe, etc..

Aussi, l'encadrement socioaffectif qui préconise la création d'un environnement chaleureux et d'un sentiment d'appartenance (parallèle avec le concept de climat de Cosmopoulos, 1999) est également nécessaire. En somme, selon cette recherche, il serait plus équitable de dire que la relation pédagogique n'est pas entravée par la mise à distance de la formation, elle est simplement modifiée et elle ouvre de nouvelles manières d'entrevoir le rôle de l'enseignant ou de l'enseignante (CAPRES, 2019).

Enfin, le document de fondements de la pédagogie numérique en action pour les écoles et les conseils scolaires de langue française de l'Ontario (2016) propose « trois portes d'entrée incontournables pour faire un virage efficace à l'ère du numérique ». L'une de ces conditions est la pédagogie participative qui réfère à une méthode visant à modifier le rapport de l'enseignant ou de l'enseignante envers ses étudiants et étudiantes. La

Commission internationale de l'UNESCO sur l'éducation du 21^e siècle précise que le pédagogue sera « de plus en plus appelé à établir une relation nouvelle avec l'apprenant [et l'apprenante], passer du rôle de soliste à celui d'accompagnateur [et d'accompagnatrice], devenant désormais non plus tant celui qui dispense les connaissances que celui qui aide ses élèves à trouver, à organiser et à gérer le savoir, en guidant les esprits plutôt qu'en les modelant » (Fourgous, 2016).

La pédagogie participative semble être un modèle clé dans l'établissement d'une relation enseignant.enseignante-étudiant.étudiante au 21^e siècle.

« Les pratiques, approches et modèles préconisés en enseignement et apprentissage au 21^e siècle sont ceux où on place l'élève au centre de l'apprentissage, où l'apprentissage se fait à l'école ainsi qu'à l'extérieur des murs de la salle de classe, et où les technologies interviennent comme éléments facilitateurs, mais aussi comme éléments indissociables aux objectifs et besoins d'apprentissage. Il convient toutefois de préciser que l'enseignement explicite aura toujours sa place, par exemple pour mieux faire comprendre un concept mal compris » (Pédagogie numérique en action, 2016).

La classe inversée, le travail d'équipe ou les résolutions de problèmes authentiques sont ainsi privilégiés permettant aux étudiants et étudiantes de notamment développer un sentiment plus fort d'appartenance à leur milieu. Ces méthodes permettent également à l'enseignant ou l'enseignante d'effectuer davantage de différenciation pédagogique. Chaque étudiant ou étudiante est donc accompagné selon ses intérêts et ses défis personnels. Un tableau d'indicateurs de la pédagogie participative a été construit, permettant aux enseignants et enseignantes de s'autoévaluer ou bien aux écoles de mettre cette méthode en place (*voir annexe B*).

En résumé, le cadre conceptuel élaboré pour cette recherche permet de constater qu'il existe de nombreuses recherches au sujet de la relation pédagogique. Ce concept et les

critères permettant de l'instaurer dans une classe sont bien établis dans la littérature. Cependant, la formation à distance est apparue plus récemment et la dernière année fut déterminante pour l'implantation de cette dernière dans les établissements d'enseignement supérieur au Québec. Certains auteurs se sont également intéressés à la relation pédagogique dans le contexte de mise à distance de la formation. De manière théorique, plusieurs recherches ont relevé les difficultés et les différents changements qui s'opèrent lorsque l'enseignant et l'étudiant ne sont pas en mode présentiel. Plus récemment, quelques stratégies pédagogiques et numériques ont été présentées, afin d'accompagner les enseignants et enseignantes et de les aider à développer un sentiment de présence dans leurs cours. La plupart de ces articles ont été conçus comme des outils offrant des astuces, peu offrent d'assises scientifiques. Les objectifs de la recherche présentés ci-dessous visent alors à combler ce manque scientifique.

2.7 Objectifs de recherche

L'objectif général de la recherche est de déterminer les différentes stratégies pédagogiques et numériques qui favorisent la création d'une relation pédagogique à distance en enseignement supérieur. Plusieurs objectifs spécifiques amèneront des pistes de réflexion, afin de répondre à cette problématique :

1. Déterminer le type de difficultés associées à la mise en place de la relation pédagogique (établissement ou conservation).
2. Déterminer si certains facteurs affectent positivement ou négativement la relation pédagogique dans un contexte de mise à distance de la formation.
3. Identifier quelles sont les principales résistances des enseignants et enseignantes à ce sujet.

4. Déterminer si les enseignants et enseignantes sont présentement en mesure de dépasser ces résistances en faisant appel à des stratégies pédagonumériques.
5. Décrire quelles sont les stratégies pédagonumériques qui ont déjà été mises en place par les enseignants et enseignantes, afin de favoriser la relation pédagogique dans un contexte de mise à distance de la formation.

CHAPITRE III

LA MÉTHODOLOGIE

Les précédentes sections se sont intéressées à la problématisation de la question de recherche, elles détaillaient le sujet, les théories et concepts clés ainsi que les raisons pour lesquelles la recherche est pertinente au regard de la société et de la science. La section présente s'intéresse à l'approche méthodologique pour réaliser cette recherche. En d'autres mots, la méthodologie est : « la stratégie, le plan d'action, le processus sous-jacent aux choix et à l'application de techniques de travail nommées méthodes » (Crotty, 1998). Tout d'abord, le positionnement épistémologique sera clarifié dès le début dans cette section. Puis les différents éléments de la méthodologie seront décrits tels que : le choix des participants, l'échantillon et les critères retenus, afin de constituer celui-ci, les procédures et l'instrumentation de la collecte de données. Pour finir, les considérations éthiques et déontologiques seront également présentées.

3.1 Le type de recherche

En s'attardant aux caractéristiques épistémologiques dominantes proposées par Karsenti et Savoie-Zajc (2018) dans leurs ouvrages portant sur la recherche en éducation, il apparaît que l'approche retenue, afin de mettre en œuvre ce projet de recherche correspond à celle d'une recherche descriptive teintée de l'interprétation de l'expérience des participants et des participantes. L'approche choisie est mixte, puisqu'elle « permet le mariage stratégique de données qualitatives et quantitatives, de façon cohérente et harmonieuse, afin d'enrichir les résultats de la recherche » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018). À cet effet, un questionnaire sera administré et des entrevues semi-dirigées seront conduites.

Ce type de recherche se caractérise par le fait qu'elle découle de la vie professionnelle quotidienne des participants et des participantes et cherche à fournir une image précise d'un phénomène commun dans l'objectif d'éventuellement agir sur ce dernier. La vision de la réalité est construite par les acteurs et les actrices faisant partie de la situation, puisque c'est la dynamique du phénomène de la relation pédagogique à distance qui est étudiée. La nature même du savoir est donc intimement lié au contexte dans lequel il se produit. Afin d'explicitier le phénomène et de comprendre les sous-tenants, l'expérience de l'enseignant ou de l'enseignante qui offre des cours à distance devient alors primordiale. « Ainsi, l'activité même de la recherche se veut être avec et pour les participants [et les participantes] » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018). En définitive, le but d'une recherche interprétative est pragmatique et utilitaire.

3.2 Les critères de sélection des participants

De prime abord, les participants sont des enseignants et enseignantes ou des chargés de cours du milieu collégial ou universitaire. Ils ont été en grand nombre recrutés au sein d'un collège spécifique. Le choix de l'établissement est simplement lié à la facilité des contacts puisque c'est le milieu de travail de la chercheuse. En outre, la recherche est d'autant plus pertinente puisque les résultats pourront être appliqués par la suite directement dans le milieu.

Pour former un échantillon, un choix intentionnel de critères avait été retenu. Les répondants et répondantes au questionnaire anonyme devront minimalement avoir 3 ans d'expérience en enseignement postsecondaire. Parmi, les années d'expérience, il est nécessaire qu'ils ou elles aient enseigné au moins deux semestres en formation en ligne/à distance. Une équité entre homme et femme est également intéressante, mais pas essentielle aux fins de la recherche.

Ensuite, les entrevues semi-dirigées ont été conduites sur une base volontaire. Une question à la fin du questionnaire a permis aux participants et aux participantes de lever l'anonymat et de proposer leurs noms, afin d'approfondir leurs réponses au questionnaire, grâce à une entrevue semi-dirigée avec la chercheuse.

Les participants et participantes ont été recrutés par courriel via la liste de distribution des enseignants et enseignantes du Collège dans lequel travaille la chercheuse, ainsi que via les réseaux sociaux, notamment les pages Facebook ralliant les enseignants et enseignantes du postsecondaire. Une affiche de recrutement a été conçue à cet effet (*voir annexe C*). La recherche privilégie un échantillonnage théorique, c'est-à-dire que l'échantillon est avant tout déterminé par la question de recherche. Il s'agit « du processus de collecte de données en vue de la formulation d'une théorie grâce auquel le chercheur mène simultanément les opérations de collecte, de codification et d'analyse, dans le but de décider de l'orientation à donner à la collecte des données pour guider la formulation de la théorie émergente » (Savoie-Zajc, 2007, p. 107).

3.3 La collecte de données

Comme mentionné précédemment, la collecte de données s'est effectuée en deux temps. En premier lieu, un questionnaire en ligne destiné à un plus large public a été administré. L'objectif visé était de 80 répondants, il y en a eu finalement eu 92. En deuxième lieu, les participants et participantes le souhaitant ont pu participer à une entrevue semi-dirigée, l'objectif était de cinq répondants. Plus de 30 participants ou participantes ont manifesté un intérêt pour poursuivre la recherche avec un entrevue, parmi ceux-ci cinq personnes ont été sélectionnées selon le poste qu'ils ou elles occupent. L'objectif était d'avoir une grande variabilité quant à ce critère.

3.3.1 Le questionnaire en ligne

Le questionnaire en ligne est le premier outil utilisé pour la collecte de données. Le choix de cet outil est principalement relié à la facilité de l'administration et de l'analyse avec certains logiciels ainsi que la possibilité d'obtenir un nombre élevé de résultats rapidement. Plusieurs défis sont inhérents à la construction d'un tel outil. Dans un premier temps, il s'avère difficile de créer des questions valides qui permettent d'identifier clairement la réponse voulue (Savoie-Zajc, 2018). Il faut veiller à limiter le nombre de questions, s'assurer de la clarté de ces dernières, créer des choix de réponses concordants et utiliser un vocabulaire adéquat. Dans un deuxième temps, l'objectivité est de mise et il peut s'avérer fort ardu pour la chercheuse de ne pas teinter ses questions de sa subjectivité. Les thèmes qui ont été privilégiés sont les concepts mis à l'avant précédemment, c'est-à-dire le climat de classe, la présence et la qualité relationnelle. Les tableaux portant sur la création d'un climat de classe propice à l'apprentissage (*voir annexe A*) ainsi que celui présentant les indicateurs de la pédagogie participative (*voir annexe B*) ont notamment servi d'inspiration dans la formulation de questions. Enfin, pour s'assurer de la validité et de la fidélité de l'instrument de mesure, le contenu a été révisé et validé par la professeure-chercheure titulaire Gravelle (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018).

3.3.1.1 La construction du questionnaire en ligne

La première partie du questionnaire portait sur les données personnelles. L'objectif est de préciser le nombre d'années d'expérience, la formation suivie ainsi que le poste occupé. La seconde section comportait des questions portant sur la relation pédagogique de manière générale. Elle est divisée en quatre parties distinctes. Les trois premières sont en lien avec les différentes composantes de la relation pédagogique définie dans le cadre théorique, soit le climat de classe, la présence de l'enseignant ou l'enseignante et la qualité relationnelle (Cosmopoulos, 1999; Gaytan et McEwen,

2007; Kozanitis et Latte (2017)). Des questions portant sur la satisfaction des enseignants et enseignantes en regard de leur relation pédagogique avec leurs étudiants et étudiantes, ainsi que de nombreuses questions questionnant en ligne avec la manière dont l'enseignant ou l'enseignante perçoit le climat de la classe, sa présence et la qualité de ses relations permettent de répondre aux objectifs 1, 2 et 3. En effet, ces questions visaient à déterminer les difficultés associées à la relation pédagogique, à identifier les résistances ainsi que les facteurs qui affectent positivement ou négativement la relation pédagogique dans un contexte de mise à distance de la formation. La dernière section du questionnaire, quant à elle, portait sur les stratégies pédagonumériques ainsi que les défis liés à la mise en place de ces stratégies en contexte de mise à distance de la formation. Ces questions permettent donc de répondre aux objectifs 4 et 5 de la recherche, c'est-à-dire : déterminer si les enseignants et enseignantes sont en mesure de dépasser leurs résistances psychologiques en faisant appel à des stratégies pédagonumériques et identifier ces dites stratégies. Le questionnaire se terminait par une invitation à lever l'anonymat, afin de participer à l'entrevue semi-dirigée (*voir annexe D*).

3.3.3 L'entrevue semi-dirigée

L'entrevue est définie comme : « une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation, afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence » (Savoie-Zajc, 2018). Pour cette recherche, l'entrevue semi-dirigée est privilégiée, afin d'assurer une certaine constante dans le format et la dynamique des entrevues. C'est également un type d'entrevue qui offre plus de flexibilité, ce qui est fort intéressant considérant la variété d'expérience d'enseignement à distance que la recherche souhaitait exposer.

À cet effet, un protocole d'entrevue a été conçu en partant du cadre théorique ainsi que du questionnaire en ligne (*voir annexe E*). Le but principal de ces entrevues était d'approfondir les thèmes et les réponses des participants et des participantes aux questionnaires. Les questions portent relativement sur les mêmes thèmes que le questionnaire en ligne. L'objectif étant de détailler davantage certains points centraux pour la recherche. Les différentes sections du schéma d'entrevue sont les suivantes : préparation à l'entrevue, profil démographique et d'expérience, volet analytique portant sur la relation pédagogique basé sur la définition de la relation pédagogique de Legendre (2005), les stratégies pédagonumériques en présentiel ainsi qu'à distance en lien avec les critères de la relation pédagogique de Cosmoupoulos (1999), les recommandations et la clôture de l'entrevue semi-dirigée. L'entrevue visait à approfondir les réponses obtenues au questionnaire en ligne en lien avec les objectifs spécifiques 3, 4 et 5. Le but étant d'obtenir plus de détails concernant les stratégies pédagonumériques utilisées par les enseignants et enseignantes, afin d'explicitier davantage celles-ci dans la discussion de la recherche. Aussi, cela a permis de faire ressortir d'autres idées, attitudes, comportements ou stratégies qui n'auraient pas émergé lors de la passation du questionnaire en ligne.

Il y a cinq enseignants et enseignantes qui ont participé à l'entrevue d'une durée approximative de 30 minutes. Celles-ci ont eu lieu virtuellement à l'aide du logiciel *Zoom*. Les entretiens ont été planifiés selon l'horaire du participant ou de la participante et ils ont tous été enregistrés avec leurs accords, dans le nuage personnel de l'UQAM de la chercheuse, pour des fins de transcription des verbatims.

3.4 Le traitement et l'analyse des données

« Analyser des données, dans ses termes les plus simples, renvoie aux efforts du chercheur pour découvrir les liens à travers les faits accumulés » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018)

3.4.1 Le traitement des données issues du questionnaire en ligne

Les données issues du questionnaire en ligne seront mises en relation à l'aide du logiciel LimeSurvey. La première étape est l'analyse descriptive des données quantitatives recueillies, notamment le poste occupé, le secteur de formation et le niveau d'études ainsi que les données concernant l'enseignement en ligne telles que le nombre de semestres offerts en ligne avant et pendant la pandémie de la COVID-19. Une fois compilées en tableaux et en graphiques, ces données serviront de base à l'analyse subséquente des données provenant de la section portant sur la relation pédagogique. Le premier objectif est de déterminer si les facteurs tels que l'expérience, le nombre d'années d'études ou bien le type de poste ou d'institution affectent la relation pédagogique dans un contexte de mise à distance de la formation. Le second objectif est de construire des tableaux/graphiques qui représenteront de manière générale la perception des participants ou des participantes en ce qui concerne le niveau de satisfaction et l'effet de la distance sur la relation pédagogique avec leurs étudiants et étudiantes. Ensuite, un troisième objectif est de construire un tableau permettant de rapidement visualiser quelles sont les stratégies pédagogiques qui sont les plus employées, afin de favoriser un climat de classe positif, une présence ainsi qu'une qualité relationnelle. Pour finir, le dernier objectif du traitement des données issues du questionnaire en ligne porte sur les principaux défis que rencontrent les enseignants et enseignantes en ce qui concerne les trois caractéristiques de la relation pédagogique précédemment énumérés. Un tableau à cet effet sera également conçu. (Savoie-Zajc, 2018)

3.4.2 Le traitement des données issues des entrevues semi-dirigées

Afin de traiter les données issues des entrevues semi-dirigées, plusieurs étapes seront nécessaires. La première consiste à retranscrire les verbatims à l'aide de l'enregistrement effectué au préalable avec la plateforme Zoom. Par la suite, les

verbatim seront codifiés, afin de préserver l'anonymat des participants et des participantes. L'étape suivante est de créer un nouveau document dans lequel les entrevues seront combinées et regroupées par question; une étape qui facilite grandement l'analyse lors du traitement ultérieur, c'est-à-dire la compilation des données effectuée avec NVivo. Ce dernier est un logiciel d'analyse qualitative offrant un espace de travail qui permet d'organiser l'information sous forme de nœuds. À cet effet, lors de la lecture des verbatim, certains thèmes et/ou idées seront soulevés et ces derniers serviront de codes, afin d'atomiser les données des entrevues. Une fois divisé en catégorie, un réseau de concepts sera constitué dans lequel les principales interactions et dynamiques seront représentées. Cette étape permet de donner un sens aux catégories établies préalablement lors du démantèlement des données (Hurteau, 2019). Pour finir, le réseau sera accompagné d'une synthèse descriptive, en prenant en considération les concepts méthodologiques de crédibilité, de transférabilité, de fiabilité ainsi que de confirmation. Cette interprétation apporte une meilleure compréhension aux lecteurs et aux lectrices en ce qui concerne la reconstruction des données opérée par la chercheuse (Savoie-Zajc, 2018).

3.5 Les considérations éthiques

Cette recherche implique la participation de sujets humains, une importance particulière aux considérations éthiques a donc été portée (UQAM, 2022). La section suivante offre une description détaillée de ce qui a été mis en place pour assurer un bon déroulement éthique.

3.5.1 Consentement

Les participants et participantes ont tous rempli et signé un formulaire de consentement autant lors de la passation du questionnaire (*voir annexe F*) ainsi que lors des entretiens semi-dirigés (*voir annexe G*). Ce document présente le projet et ses objectifs, la nature de la participation, les risques et les avantages, en plus d'expliquer l'utilisation

secondaire effectuée avec les données. En outre, les participants et participantes sont informés qu'ils ou elles ont la possibilité de se retirer en tout temps. Le consentement est également réexpliqué à la première page du questionnaire par une courte mention et rediscuter au début des entretiens.

3.5.2 Confidentialité et anonymat

Une autre préoccupation essentielle dans la recherche faite auprès de sujets humains est le respect de la vie privée. En ce qui concerne le questionnaire, l'anonymat est d'emblée respecté puisqu'aucune information permettant d'identifier clairement les participants et participantes n'est recueillie. Les participants et participantes souhaitant participer à une entrevue semi-dirigée doivent volontairement lever l'anonymat à la fin du questionnaire. Cela a simplement pour but d'entrer en contact avec le participant ou la participante. Ensuite, dès la transcription du verbatim, une première mesure a été prise, afin d'assurer que l'identification des participants et participantes soit impossible. De fait, un code alphanumérique a été utilisé pour référer aux participants et participantes dans l'analyse des données. De surcroît, la chercheuse s'est assurée qu'aucune référence directe permettant d'identifier une personne ne soit présente dans la présentation des résultats de l'étude (UQAM, 2022).

En ce qui concerne la sécurité des données, plusieurs mesures ont aussi été effectuées. De prime abord, les données issues des questionnaires et des entrevues semi-dirigées seront conservées dans un fichier Drive verrouillé et rattaché à l'Université du Québec à Montréal (UQAM) ; seule la chercheuse peut accéder à ce dossier. Après coup, elles seront conservées pour une période de cinq années, puis détruites de manière sécuritaire.

Toutes ces considérations éthiques énumérées ont permis l'obtention d'un certificat éthique décerné par le comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants et étudiantes impliquant des êtres humains (CERPE) (*voir annexe H*).

3.5.3 Risques et avantages

En participant à cette recherche, les participants et participantes n'encourent aucun risque ou inconvénient particulier. Comme mentionné plus haut, l'anonymat et la confidentialité sont préservés et les participants et participantes acceptent librement et volontairement de faire partie du projet. Ils peuvent refuser ou se retirer en tout temps, sans avoir à fournir de justification. Dans le cas d'un retrait à la suite de l'entrevue semi-dirigée, un courriel avisant la chercheuse sera suffisant. Dès lors, toutes les données associées au participant ou à la participante seront détruites.

Les participants et participantes ne retirent pas personnellement d'avantages directs en prenant part à la recherche. Toutefois, ils contribuent à l'avancement de la science en éducation et les résultats pourraient néanmoins permettre aux enseignants et enseignantes d'améliorer certaines de leurs pratiques d'enseignement.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Ce chapitre s'attarde à la présentation des résultats de l'étude, soit les données issues du questionnaire en ligne ainsi que des entrevues semi-dirigées. De prime abord, les principaux résultats du questionnaire seront analysés (*voir annexe I*). Le profil des participants et participantes sera présenté, c'est-à-dire l'âge, le poste occupé, le dernier diplôme obtenu, le nombre d'années d'expérience en tant qu'enseignant ainsi que le nombre de semestres offerts en ligne avant et pendant la pandémie de la COVID-19. Par la suite, quelques manipulations seront faites, afin d'identifier si un ou des facteurs du profil des participants et participantes pourraient affecter la perception qu'ils ont de la relation pédagogique entretenue avec leurs étudiants et étudiantes. Subséquemment, les questions portant sur la relation pédagogique en contexte de formation à distance seront présentées sous forme de graphique. Les stratégies pédagonumériques les plus employées, afin de favoriser un climat positif, une présence ainsi qu'une qualité relationnelle seront exposées. Enfin, les principaux défis relevés par les enseignants et enseignantes en lien avec la relation pédagogique seront énumérés. Les résultats des entrevues semi-dirigées, préalablement analysés à l'aide NVivo, serviront à appuyer les résultats du questionnaire en offrant davantage de contextualisation et d'explication quant aux stratégies pédagonumériques employés.

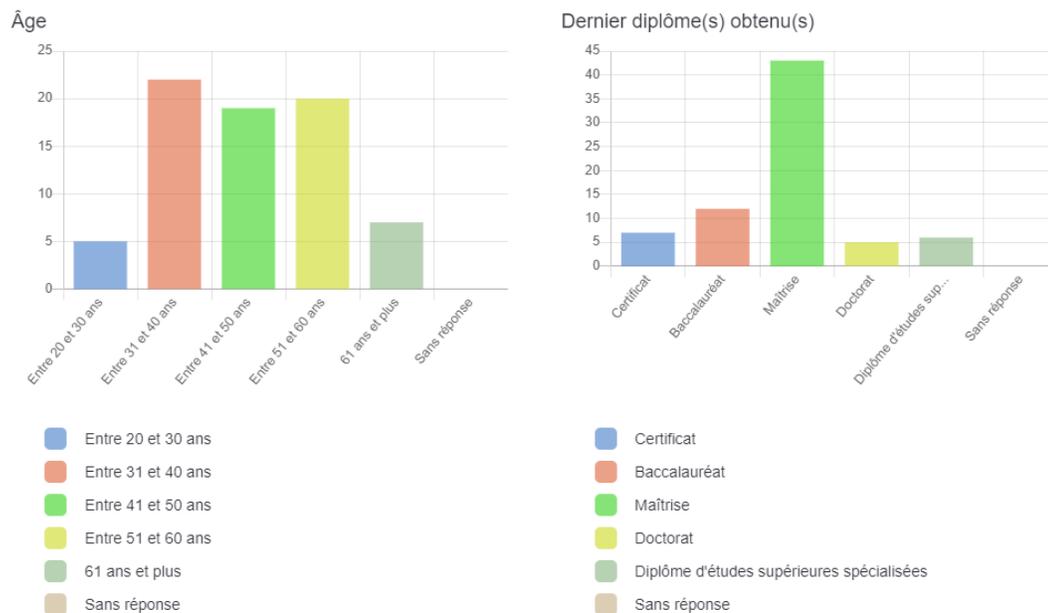
4.1 Les résultats du questionnaire en ligne

4.1.1 Le profil des participants et participantes

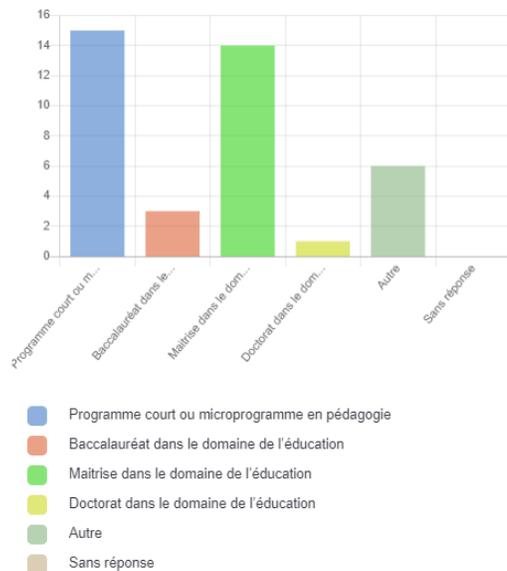
Il y a eu 92 répondants au questionnaire, 73 individus ont répondu complètement aux questions; les 19 participants et participantes qui ont répondu partiellement ont été retranchés des résultats. L'âge de la majorité des enseignants et enseignantes se situe

entre 31 et 60 ans. Plus de 50 % des enseignants et enseignantes interrogés détiennent une maîtrise et près de la moitié ont également un diplôme dans un programme spécialisé en pédagogie. Pour la plupart, il s'agit du programme court/microprogramme en pédagogie ou d'une maîtrise en éducation. 49 participants et participantes sur les 73 répondants sont enseignants et enseignantes à temps plein au collégial, 14 sont chargés ou chargées de cours au collégial et 7 participants et participantes proviennent du milieu universitaire : 2 professeurs ou professeures à temps ainsi que 5 chargés ou chargées de cours.

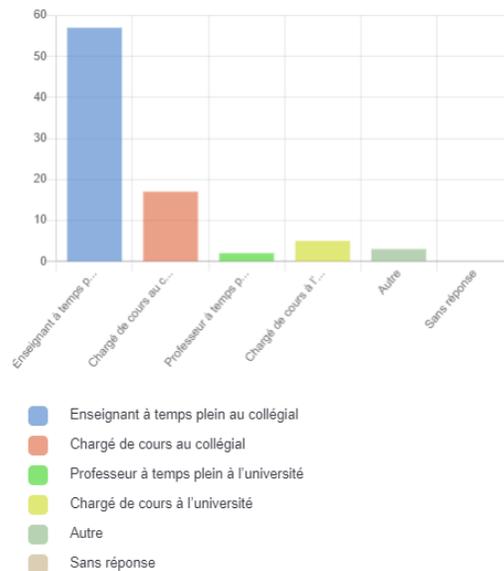
Figure 7 : Le profil des participants et participantes au questionnaire (âge, dernier diplôme obtenu, type de diplôme, poste occupé)



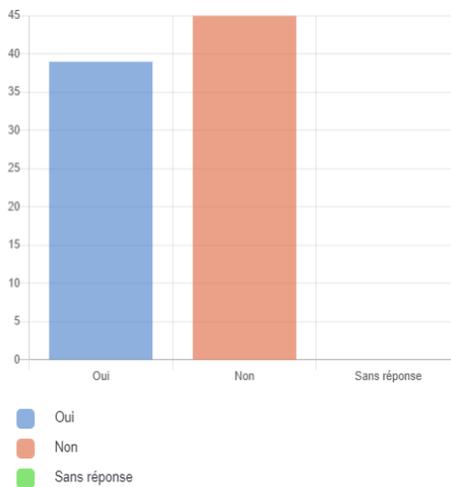
De quel diplôme(s) s'agit-il(s) ?



Poste occupé



Diplôme dans un programme spécialisé en pédagogie

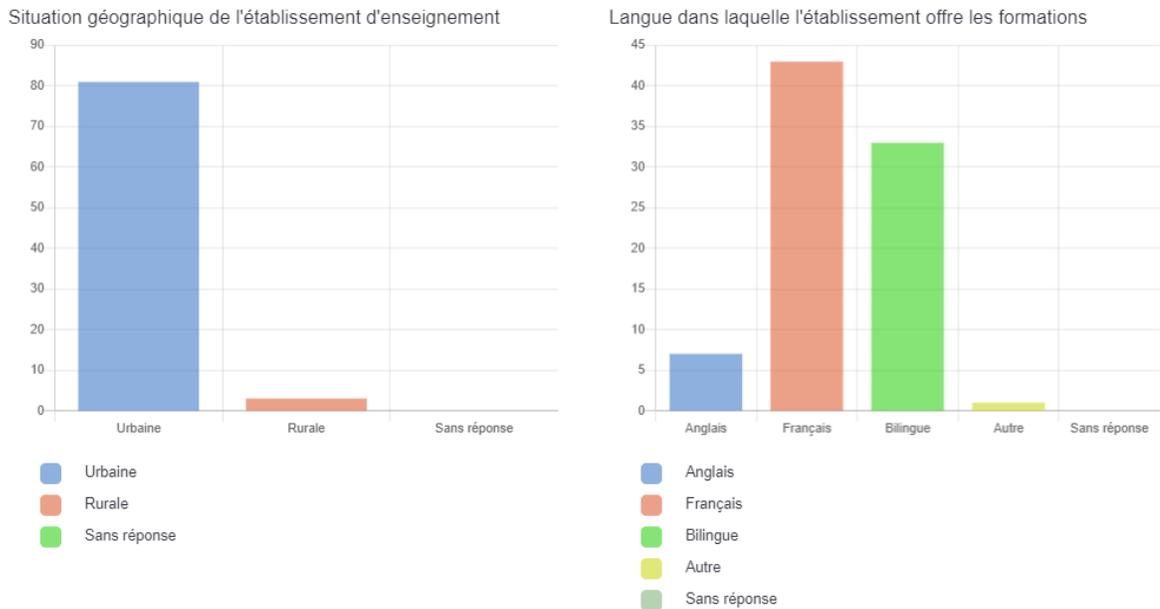


En outre, 35 d'entre eux enseignent dans le réseau privé; une donnée pouvant être expliquée par le fait que la collecte de données s'est majoritairement faite à partir de la liste de distribution du Collège dans lequel travaille la chercheuse. Il y a aussi respectivement 27 et 11 enseignants et enseignantes en provenance du cégep public et

de l'université. En outre, l'établissement de 70 personnes se situe en milieu urbain, tandis que 3 personnes enseignent en milieu rural. En ce qui a trait à la langue dans laquelle l'établissement offre les formations, il y en a 37 qui ont répondu le français, 5 l'anglais, 30 bilingues et une personne a répondu autre.

La moyenne du nombre d'années d'expérience en enseignement postsecondaire se situe à 12 années. Près de 69 % des participants et participantes n'avaient pas enseigné en ligne avant la pandémie (avant la session d'hiver 2020). Depuis l'arrivée de la pandémie, ce nombre tombe à zéro et près de 62 % ont enseigné entre 1 et 3 semestres en ligne alors que 38 % en ont enseigné entre 3 et 5.

Figure 8 : Les données géographiques et linguistiques des participants et participantes au questionnaire



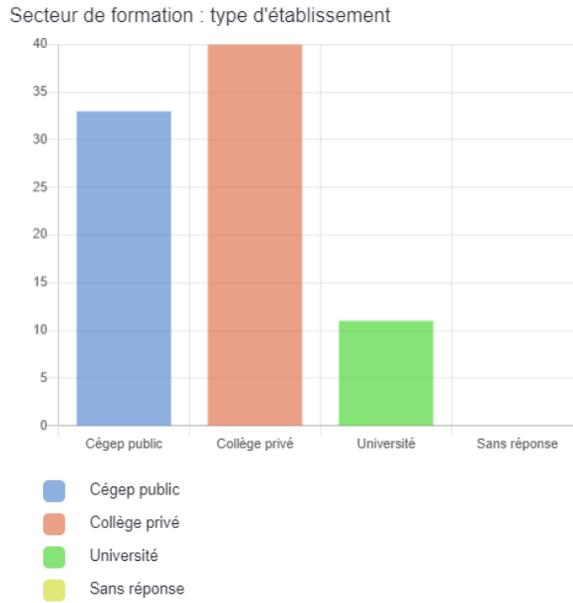
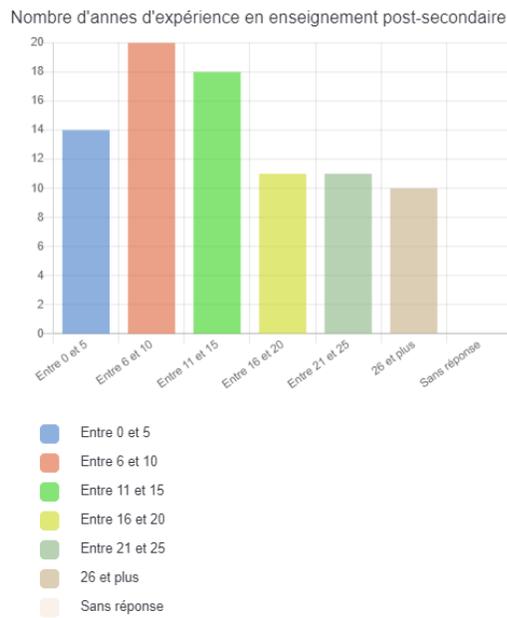
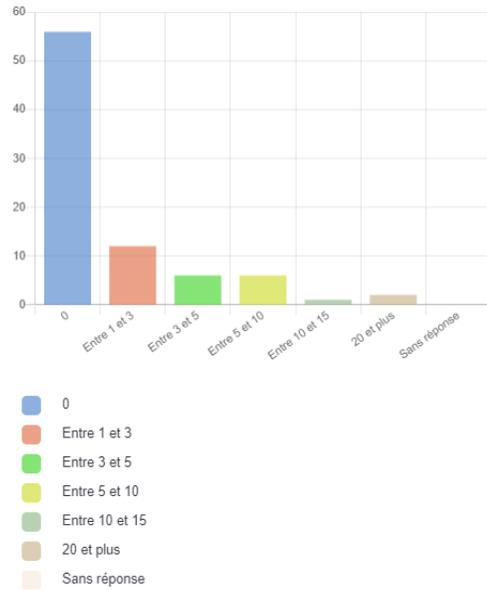


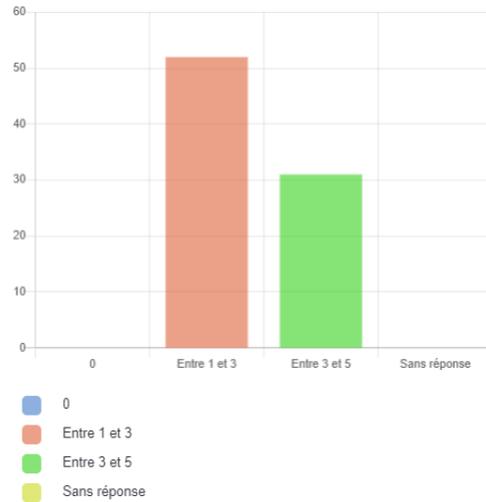
Figure 9 : L'expérience en enseignement post-secondaire et le nombre de semestres enseignés en ligne avant et depuis la pandémie des participants et participantes au questionnaire



Nombre de semestres enseignés en ligne avant la pandémie de la COVID-19 (avant la session d'hiver 2020)



Nombre de semestres enseignés en ligne depuis la pandémie de la COVID-19 (après la session d'hiver 2020)



4.1.2 La satisfaction à l'égard de la relation pédagogique

La prochaine section du questionnaire portait sur la satisfaction de la relation pédagogique entretenue avec les étudiants et étudiantes dans un contexte de mise à distance de la formation. 5,48 % des personnes interrogées considèrent leur relation pédagogique comme étant très satisfaisante, 46,58 % la disent satisfaisante, 35,62 % la trouvent peu satisfaisante et 12,33 % insatisfaisante. Près de 85 % des enseignants et enseignantes sont fortement en accord ou en accord avec l'idée que la distance affecte la relation qu'ils entretiennent avec leurs étudiants et étudiantes. De ce nombre, 8 % croient que l'effet est positif, tandis que près de 92 % énoncent que la relation pédagogique est affectée de manière négative ou très négative par la distance.

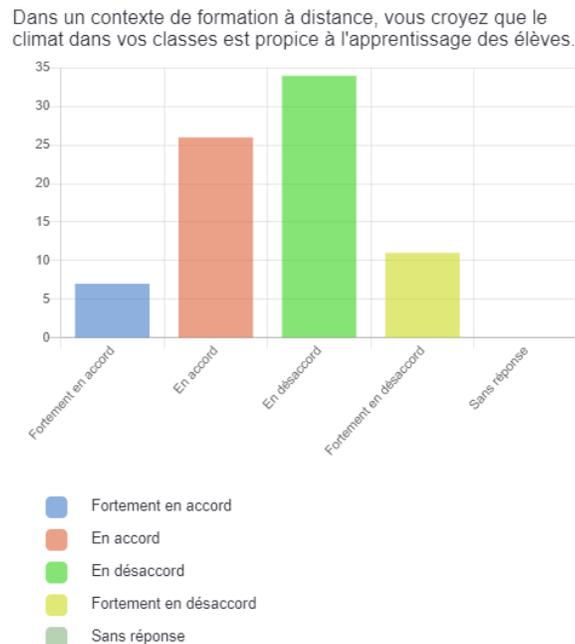
Figure 10 : La satisfaction de la relation pédagogique entretenue avec les étudiants et étudiantes dans un contexte de mise à distance de la formation des participants et participantes au questionnaire



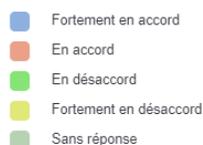
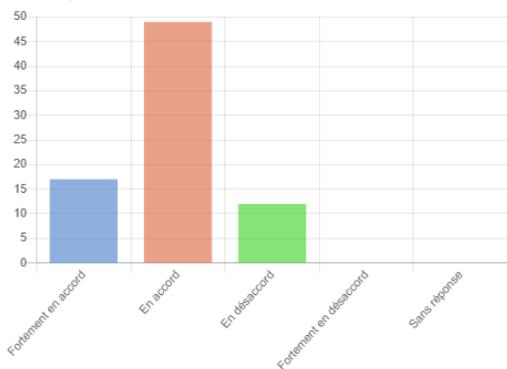
4.1.3 Le climat de classe

En ce qui concerne le premier critère de la relation pédagogique évalué dans la présente recherche : le climat de classe, près de 41 % des répondants et répondantes croient que le climat dans les classes offertes à distance est propice à l'apprentissage des étudiants et étudiantes, ce qui signifie que près de 59 % pensent le contraire, soit que le climat n'est pas propice à l'apprentissage dans un contexte de formation à distance. Un peu plus de 86 % maintiennent tout de même un climat positif dans leurs classes à distance et 97 % des enseignants et enseignantes rapportent faire preuve d'empathie et d'ouverture à l'égard des étudiants et étudiantes. Près de 80 % emploient des stratégies de métacognition (introspection, réflexion critique, journal de bord) qui leur permettent de prendre conscience de leur comportement, de leur non-verbal et de leur langage afin de s'adapter à leurs groupes.

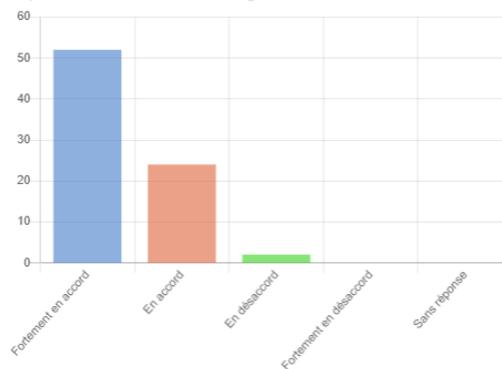
Figure 11 : La perception du climat de classe des participants et participantes au questionnaire



Dans un contexte de formation à distance, vous arrivez à maintenir un climat positif dans vos classes



Dans un contexte de formation à distance, vous démontrez de l'empathie et de l'ouverture à l'égard de vos étudiants.



Le tableau suivant établit les décomptes et les pourcentages des stratégies pédagogiques utilisées par les enseignants et enseignantes pour favoriser un climat positif dans leurs classes virtuelles. Les trois stratégies les plus populaires sont celles d'utiliser l'humour (90,41 %), de mettre en classes des consignes claires (84,93 %) ainsi que de favoriser les discussions constructives (76,71 %). Les autres stratégies sont relativement toutes fréquemment utilisées avec des taux se situant autour de 60 % à 70 %. 8 personnes ont ajouté d'autres stratégies employées à la réponse *autre* à laquelle les participants et participantes pouvaient écrire une réponse longue pour compléter les réponses données aux choix multiples. Dans le but de de favoriser un climat positif, ils ont notamment parlé d'établir des rencontres de commentaires (que changeriez-vous, que remplaceriez-vous et comment ce remplacement rencontre les critères du cours), de partager les travaux des étudiants et étudiantes avec toute la classe, d'être le plus ludique possible, de développer des activités collaboratives dans lesquelles les étudiants et étudiantes travaillent en équipe, de créer un environnement social sur TEAMS avec des canaux privés, de diviser les cours (au lieu de 40 étudiants et étudiantes en même temps, 4 sous-groupes de 10 étudiants et étudiantes), de discuter des défis que les étudiants et étudiantes confrontent et de valider leurs perceptions des

circonstances et de donner des travaux relativement faciles qui a pour but de déconstruire l'enseignement à distance.

Tableau 3 : Stratégies pédagogiques pour favoriser un climat de classe positif en classe virtuelle

Stratégies	Décompte	Pourcentage
Utiliser l'humour.	66	90,41 %
Mettre en place des consignes claires.	62	84,93 %
Favoriser les discussions constructives.	56	76,71 %
Valoriser les comportements positifs.	52	71,23 %
Valider avec les étudiants et étudiantes l'acceptation des consignes.	51	69,86 %
Discuter avec des collègues quant à leurs stratégies employées.	51	69,86 %
Introspecter ses propres comportements et réactions (pratique réflexive).	50	68,49 %
Discuter des attentes des étudiants et étudiantes vis-à-vis le cours.	43	58,90 %
Diagnostiquer les connaissances préalables des étudiants et étudiantes.	43	58,90 %
Sonder les champs d'intérêt des étudiants et étudiantes.	40	54,79 %
Discuter de ses propres champs d'intérêt avec les étudiants et étudiantes.	35	47,95 %
Autre.	8	10,96 %

Le second tableau représente les principaux défis rencontrés par les enseignants et enseignantes en ce qui concerne l'instauration d'un climat positif dans leurs classes virtuelles. Les plus grands défis s'avèrent ceux d'être en mesure de diagnostiquer les connaissances préalables des étudiants et étudiantes (43,84 %) à égalité avec valider avec les étudiants et les étudiantes l'acceptation des consignes (43,84 %) suivi par sonder les champs d'intérêt des étudiants et étudiantes (35,62 %) puis discuter des attentes des étudiants et étudiantes vis-à-vis le cours (32,88 %) ainsi que favoriser les

discussions constructives (32,88 %). Les enseignants et enseignantes ayant répondu *autre* à la question ont ajouté les défis suivants : garder la caméra activée tout le temps du cours, le manque de discipline des étudiants et étudiantes à suivre assidument le cours, le manque de consignes claires de l'administration, la difficulté à mettre en place des conséquences lors du non-respect des consignes, le défi d'obtenir un climat de classe dynamique, basée sur une interaction avec les étudiants et étudiantes durant les cours, le nombre d'étudiants et étudiantes trop élevés dans les groupes. Finalement, la préparation de matériel pédagogique inclusif, les absences, l'implication des étudiants et étudiantes, l'engagement et la participation ont également été nommés comme des défis rencontrés lors de l'instauration d'un climat de classe en ligne.

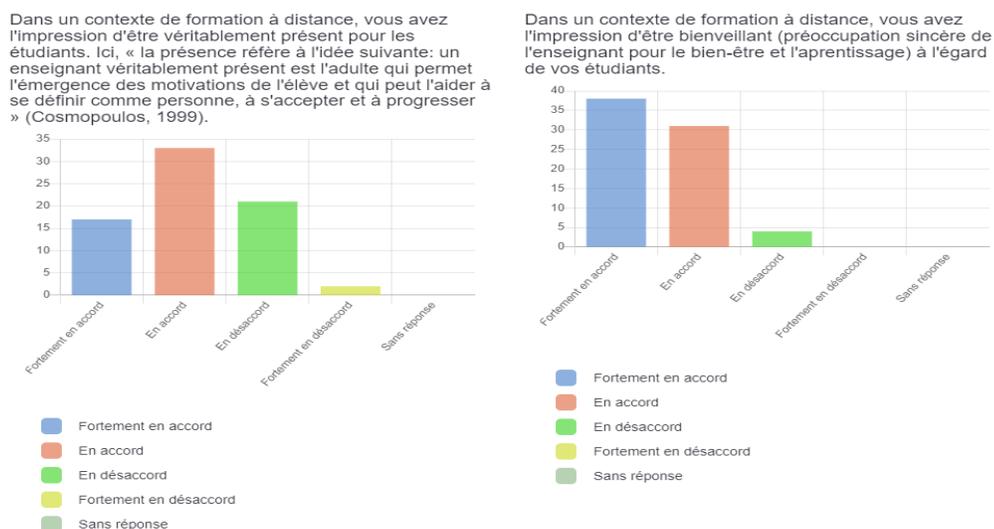
Tableau 4 : Défis rencontrés en ce qui concerne l'instauration d'un climat de classe positif en classe virtuelle

Défis	Décompte	Pourcentage
Valider avec les étudiants et étudiantes l'acceptation des consignes.	32	43,84 %
Diagnostiquer les connaissances préalables des étudiants et étudiantes.	32	43,84 %
Sonder les champs d'intérêt des étudiants et étudiantes.	26	35,62 %
Discuter des attentes des étudiants et étudiantes vis-à-vis le cours.	24	32,88 %
Favoriser les discussions constructives.	24	32,88 %
Discuter avec des collègues quant à leurs stratégies employées.	15	20,55 %
Mettre en place des consignes claires.	13	17,81 %
Valoriser les comportements positifs.	13	17,81 %
Discuter de ses propres champs d'intérêt avec les étudiants et étudiantes.	12	16,44 %
Introspecter ses propres comportements et réactions.	12	16,44 %
Autre.	10	13,70 %
Utiliser l'humour.	9	12,33 %

4.1.4 La présence

La section suivante porte sur le deuxième critère de la relation pédagogique déterminée par la présente recherche. Il s'agit de la présence, faisant ici référence à la définition de Cosmopoulous (1999), présentée dans les pages précédentes : « un enseignant véritablement présent est l'adulte qui permet l'émergence des motivations de l'élève et qui peut l'aider à se définir comme personne, à s'accepter et à progresser ». La première question faisait mention directement de cette définition et demandait aux participants et participantes d'évaluer leur impression d'être véritablement présent sur une échelle de Likert allant de fortement en accord à fortement en désaccord. Un peu plus de 68 % des personnes interrogées se sont dit en accord ou fortement en accord, près de 29 % en désaccord et 3 % fortement en désaccord. À la question suivante, portant sur l'impression d'être bienveillant à l'égard des étudiants et étudiantes (préoccupation sincère de l'enseignant à l'égard du bien-être et de l'apprentissage), 94 % se considèrent bienveillants (en accord ou fortement en accord), donc 6 % sont en désaccord avec l'énoncé.

Figure 12 : La perception de la présence enseignante des participants et participantes au questionnaire



De la même manière qu'à la section précédente, 2 tableaux ont été conçus, afin d'illustrer quels sont les principaux défis et les stratégies pour faire ressentir la présence et la bienveillance envers les étudiants et étudiantes dans les salles de classe virtuelles. Les stratégies prédominantes sont celles de se montrer empathique (89,04 %), d'offrir de la disponibilité en dehors des heures de classe (87,67 %) et de se montrer rassurant (87,67 %). En outre, certaines personnes ont ajouté deux autres stratégies à la réponse *autre*, soit de débiter le cours avec une discussion libre pour permettre aux étudiants et étudiantes de s'exprimer et de créer un lien avec leurs collègues, ainsi que de répondre aux messages TEAMS très souvent, même le soir et les fins de semaine.

Tableau 5 : Stratégies pour faire ressentir votre présence et votre bienveillance aux étudiants et étudiantes dans vos salles de classe

Réponse	Décompte	Pourcentage
Se montrer empathique.	65	89,04 %
Offrir des disponibilités en dehors des heures de classe.	64	87,67 %
Se montrer rassurant.	64	87,67 %
Donner fréquemment de la rétroaction.	51	69,86 %
Planifier des rencontres individuelles.	48	65,75 %
Éviter le blâme.	47	64,38 %
Apprendre le nom de tous les étudiants et étudiantes.	46	63,01 %
Offrir des attentions personnalisées.	40	54,79 %
Varier les manières d'offrir de la rétroaction.	40	54,79 %
Connaître les motivations des étudiants et étudiantes.	38	52,05 %
Autre.	2	2,74%

Pour les défis liés à la présence, connaître les motivations des étudiants et étudiantes (57,33 %), apprendre le nom de tous les étudiants et étudiantes (39,73 %) et varier les manières d'offrir de la rétroaction (34,25 %) sont les trois présentant les plus hauts

pourcentages. D'autres défis ont également été mentionnés à la réponse *autre*. Ils ont donc nommé les défis suivants : le fait que les étudiants et étudiantes en ligne sont facilement distraits et se permettent des absences fréquentes, la difficulté de s'assurer que tous les étudiants et étudiantes suivent effectivement le cours et font les activités demandées, les échanges en groupe qui sont plus difficiles puisqu'une poignée d'étudiants et d'étudiantes ne prennent pas la parole, le défi de bien connaître les motivations des étudiants et étudiantes. De ce fait, un enseignant ou une enseignante rapporte ceci : « à partir d'un questionnaire en début de session, je connais bien les motivations des étudiants et étudiantes, mais c'est au fil de la session que j'en perds des bouts! » Il y a aussi les défis de recevoir de la rétroaction sous forme de participation active de la part des étudiants et des étudiantes qui n'ouvrent pas leur caméra, ni même leur microphone. Puis, il y a l'équilibre travail-famille qui est difficile à conserver : « j'ai une famille qui est ma priorité à l'extérieur de mes cours alors offrir des heures à l'extérieur rentre en conflit avec ma vie personnelle, mais je le fais quand même » et pour finir, il y a le manque de temps informel : « j'ai trop de contenu à couvrir en très peu de temps, surtout avec les problèmes informatiques qui prennent une partie de ce précieux temps de classe. J'ai l'impression d'avoir moins de temps informel à passer avec les étudiants et étudiantes, alors que l'apprentissage peut aussi avoir lieu ».

Tableau 6 : Principaux défis rencontrés pour faire ressentir votre présence et votre bienveillance envers les étudiants et étudiantes dans vos salles de classe

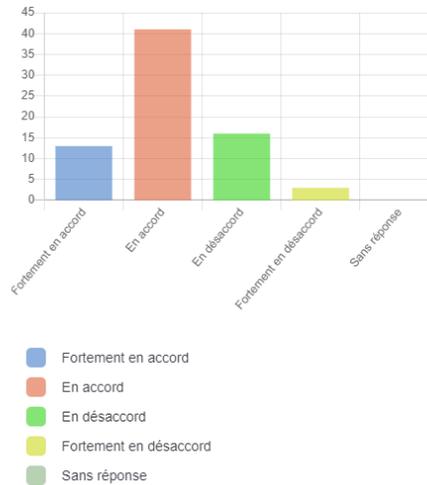
Réponse	Décompte	Pourcentage
Connaître les motivations des étudiants et étudiantes.	42	57,53 %
Apprendre le nom de tous les étudiants et étudiantes.	29	39,73 %
Varié les manières d’offrir de la rétroaction.	25	34,25 %
Donner fréquemment de la rétroaction.	24	32,88 %
Offrir des attentions personnalisées.	21	28,77 %
Planifier des rencontres individuelles.	17	23,29 %
Autre.	10	13,70 %
Offrir des disponibilités en dehors des heures de classe.	9	12,33 %
Se montrer empathique.	9	12,33 %
Éviter le blâme.	8	10,96 %
Se montrer rassurant.	5	6,85 %

4.1.5 La qualité relationnelle

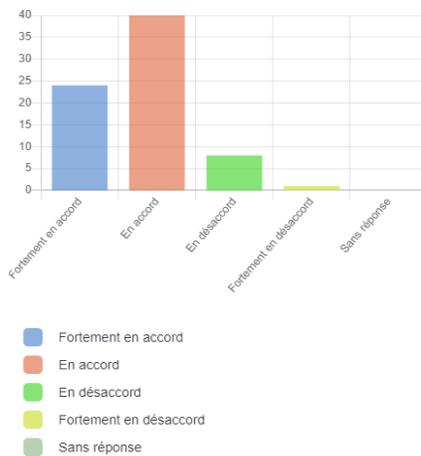
Le dernier critère de la relation pédagogique est la qualité relationnelle. Les enseignants et enseignantes devaient donc répondre à trois sous questions sur le sujet, en plus des deux questions portant sur les stratégies ainsi que les défis. En résumé, il était d’abord demandé aux enseignants et enseignantes de déterminer s’ils sont à l’aise dans leurs interventions avec les étudiants et étudiantes dans un contexte de mise à distance de la formation : 88 % le sont, alors que 12 % ne le sont pas. La deuxième question s’attardait à la distance (proximité attendue entre l’enseignant ou l’enseignante et ses étudiants et étudiantes). Près de 66 % la considèrent saine, alors que 34 % se disent en désaccord ou complètement en désaccord avec cet énoncé. Puis, 75 % des personnes interrogées ont l’impression que leurs rapports avec les étudiants et étudiantes sont authentiques et sincères, ce qui laisse 25 % des enseignants et enseignantes ayant un avis contraire.

Figure 13 : La perception de la qualité relationnelle des participants et participantes au questionnaire

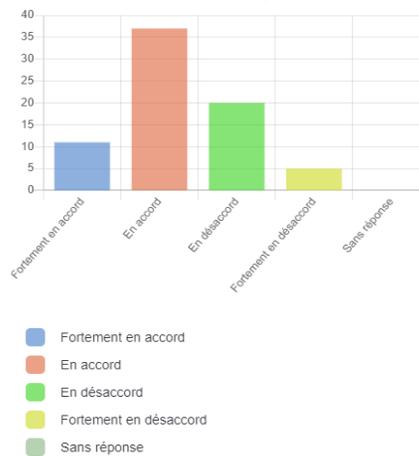
Dans un contexte de formation à distance, vous avez l'impression que vos rapports avec vos étudiants sont authentiques et sincères.



Dans un contexte de formation à distance, vous sentez que vous êtes à l'aise dans vos interventions avec les étudiants.



Dans un contexte de formation à distance, vous croyez que la distance entre vous et vos étudiants est saine (proximité attendue entre un enseignant et un élève).



Parmi les choix offerts aux enseignants et enseignantes dans le questionnaire en ligne, les stratégies pédagogiques les plus employées par les enseignants et enseignantes pour assurer une bonne qualité relationnelle sont les suivantes : être transparent (80,82 %), encourager les échanges sincères (80,82 %) et finalement, mettre en place des limites et des balises claires (61,64 %). D'autres stratégies ont été proposées telles que l'ouverture des caméras, dédramatiser les situations en les projetant dans un futur positif ainsi qu'obliger les étudiants et étudiantes à travailler en équipe.

Tableau 7 : Principales stratégies pédagogiques pour assurer une bonne qualité relationnelle entre les étudiants et étudiantes et l'enseignant dans vos classes virtuelles

Stratégies	Décompte	Pourcentage
Être transparent.	59	80,82 %
Encourager les échanges sincères.	59	80,82 %
Mettre en place des limites et des balises claires.	45	61,64 %
Planifier les interventions importantes.	37	50,68 %
Remettre en question ces pratiques.	33	45,21 %
Éviter les interactions/contacts/échanges inappropriés ou qui sortent du cadre pédagogique.	31	42,47 %
Autre.	5	6,85 %

Pour la dernière question, les enseignants et enseignantes ont été invités à classer leurs principaux défis, en ce qui concerne la qualité relationnelle. Les plus grands défis identifiés sont ceux d'être transparent (31,51 %), de mettre en place des limites et des consignes claires (30,14 %) ainsi que de planifier les interventions importantes (30,14 %). Beaucoup d'autres défis ont été ajoutés dans la section autre, notamment établir une relation dialogique entre l'enseignant ou l'enseignante et les étudiants et étudiantes, les éléments de contexte autour des étudiants et étudiantes qui déstabilisent la classe et l'enseignant (ex. un frère en bobettes), la surveillance des interactions en

ligne des étudiants et étudiantes sur d'autres médias, le plagiat, l'absence de participation et d'implication (surtout dans les groupes nombreux).

Tableau 8 : Principaux défis rencontrés pour assurer une bonne qualité relationnelle entre les étudiants et étudiantes et l'enseignant dans vos classes virtuelles

Réponse	Décompte	Pourcentage
Encourager les échanges sincères.	23	31,51 %
Planifier les interventions importantes.	22	30,14 %
Mettre en place des limites et des balises claires.	22	30,14 %
Éviter les interactions/contacts/échanges inappropriés ou qui sortent du cadre pédagogique.	17	23,29 %
Autre.	17	23,29 %
Remettre en question ces pratiques.	15	20,55 %
Être transparent.	5	6,85 %

4.1.6 La manipulation des données

Afin d'identifier quels sont les facteurs pouvant jouer un rôle dans la satisfaction de la relation pédagogique d'un enseignant ou d'une enseignante, plusieurs tableaux croisés dynamiques ont été conçus à l'aide d'Excel. Les données telles que l'âge, le dernier diplôme obtenu, le poste occupé, le nombre d'années d'expérience et le nombre de semestres enseignés en ligne avant et pendant la pandémie ont été corrélés avec le niveau de satisfaction de la relation pédagogique. Des tableaux présentent les corrélations pour chacun des facteurs a permis de mettre en évidence certains liens qui ont été analysés dans la section subséquente. En revanche, la disparité entre le nombre de répondants pour chaque catégorie ne permet pas d'émettre aucune certitude.

En ce qui a trait à l'âge, les répondants les plus insatisfaits de la relation pédagogique se situent dans la tranche de 31 à 40 ans et de 61 ans et plus. Les individus se situant entre 41 et 50 ans sont les plus satisfaits de cette relation.

Tableau 9 : Niveau de satisfaction de la relation pédagogique en ligne en fonction de l'âge

Niveau de satisfaction de la relation pédagogique en ligne en fonction de l'âge						
Âge	Insatisfait	Peu satisfait	Satisfait	Très satisfait	Total général	Nombre de Participants et participantes
Entre 20 et 30 ans	0 %	80 %	20 %	0 %	100 %	5
Entre 31 et 40 ans	14 %	36 %	45 %	5 %	100 %	22
Entre 41 et 50 ans	5 %	37 %	42 %	16 %	100 %	19
Entre 51 et 60 ans	6 %	22 %	72 %	0 %	100 %	20
61 ans et plus	43 %	29 %	29 %	0 %	100 %	7
Total						73

Le pourcentage d'individus étant insatisfaits de leur relation pédagogique possède un diplôme d'études supérieures spécialisées ou un baccalauréat. Ceux faisant partie de l'autre extrême possèdent également un diplôme d'études supérieures spécialisé ou bien un doctorat.

Tableau 10 : Niveau de satisfaction de la relation pédagogique en ligne en fonction du dernier diplôme obtenu

Niveau de satisfaction de la relation pédagogique en ligne en fonction du dernier diplôme obtenu						
Dernier diplôme obtenu	Insatisfait	Peu satisfait	Satisfait	Très satisfait	Total général	Nombre de participants et participantes
Baccalauréat	18 %	9 %	73 %	0 %	100 %	3
Certificat	0 %	71 %	29 %	0 %	100 %	7
Diplôme d'études supérieures spécialisées	33 %	17 %	33 %	17 %	100 %	6
Doctorat	0 %	20 %	60 %	20 %	100 %	5
Maîtrise	10 %	40 %	45 %	5 %	100 %	43
Total						73

En fonction du poste occupé, ce sont les enseignants et enseignantes à temps plein au collégial qui représente le pourcentage le plus élevé d'insatisfaits tandis que les chargés ou chargées de cours à l'université se considèrent davantage très satisfaits.

Tableau 11 : Niveau de satisfaction de la relation pédagogique en ligne en fonction du poste occupé

Niveau de satisfaction de la relation pédagogique en ligne en fonction du poste occupé						
Poste occupé	Insatisfait	Peu satisfait	Satisfait	Très satisfait	Total général	Nombre de participants et participantes
Autre	0 %	50 %	50 %	0 %	100 %	3
Chargé de cours à l'université	0 %	60 %	20 %	20 %	100 %	5
Chargé de cours au collégial	7 %	29 %	57 %	7 %	100 %	14
Enseignant à temps plein au collégial	15 %	35 %	46 %	4 %	100 %	49
Professeur à temps plein à l'université	0 %	0 %	100 %	0 %	100 %	2
Total						73

Les enseignants ou enseignantes les moins expérimentés (0-5 ans et 6 à 10 ans) se déclarent plus fréquemment très satisfaits de leur relation pédagogique, tandis que ceux se trouvant dans l'intervalle de 16 à 20 ans et 26 ans et plus rapportent plus d'insatisfaction.

Tableau 12 : Niveau de satisfaction de la relation pédagogique en ligne en fonction du nombre d'années d'expérience

Niveau de satisfaction de la relation pédagogique en ligne en fonction du nombre d'années d'expérience						
Nombre d'années d'expérience	Insatisfait	Peu satisfait	Satisfait	Très satisfait	Total général	Nombre de participants et participantes
Entre 0 et 5	0 %	62 %	23 %	15 %	100 %	13
Entre 6 et 10	12 %	41 %	35 %	12 %	100 %	17
Entre 11 et 15	7 %	33 %	60 %	0 %	100 %	15
Entre 16 et 20	33 %	22 %	44 %	0 %	100 %	10
Entre 21 et 25	0 %	14 %	86 %	0 %	100 %	8
26 et plus	20 %	20 %	60 %	0 %	100 %	10
Total						73

Il y a très peu d'enseignants et enseignantes possédant beaucoup d'expérience en enseignement en ligne pré-pandémie. Cependant, ces derniers sont généralement plus satisfaits que leurs pairs qui n'en possèdent peu ou pas du tout.

Tableau 13 : Niveau de satisfaction de la relation pédagogique en ligne en fonction du nombre de semestres en ligne (avant pandémie)

Niveau de satisfaction de la relation pédagogique en ligne en fonction du nombre de semestres en ligne (avant pandémie)						
Nombre de semestres en ligne (avant pandémie)	Insatisfait	Peu satisfait	Satisfait	Très satisfait	Total général	Nombre de participants et participantes
0	14 %	37 %	45 %	4 %	100 %	50
Entre 1 et 3	11 %	67 %	22 %	0 %	100 %	10
Entre 3 et 5	0 %	20 %	60 %	20 %	100 %	5
Entre 5 et 10	0 %	0 %	100 %	0 %	100 %	5
Entre 10 et 15	0 %	0 %	100 %	0 %	100 %	1
20 et plus	0 %	0 %	50 %	50 %	100 %	2
Total						73

L'expérience d'enseignement en ligne n'excède pas plus de 5 ans chez tous les participants et participantes. Les résultats peu importe le nombre d'années sont, dès lors, plutôt similaire en ce qui concerne la satisfaction des enseignants et enseignantes en ce qui concerne ce facteur.

Tableau 14 : Niveau de satisfaction de la relation pédagogique en ligne en fonction du nombre de semestres en ligne (après pandémie)

Niveau de satisfaction de la relation pédagogique en ligne en fonction du nombre de semestres en ligne (après pandémie)						
Nombre de semestres en ligne (après pandémie)	Insatisfait	Peu satisfait	Satisfait	Très satisfait	Total général	Nombre de participants et participantes
Entre 1 et 3	11 %	36 %	50 %	2 %	100 %	45
Entre 3 et 5	11 %	33 %	44 %	11 %	100 %	28
Total						73

4.1.7 Les commentaires

La dernière portion du questionnaire offrait la possibilité aux enseignants et enseignantes d'écrire un commentaire quant à la relation pédagogique en contexte de mise à distance de la formation. Trente-quatre (34) participants et participantes ont fourni une réponse. De ce nombre, plusieurs commentaires ne seront pas présentés dans les résultats tout simplement parce qu'il ne portait pas sur la relation pédagogique. La liste exhaustive sera jointe en annexe (*voir annexe I*) avec les résultats du questionnaire.

Un des commentaires revenant le plus fréquemment est lié au fait que la relation pédagogique est très différente en fonction du nombre d'étudiants et étudiantes d'une classe et du type de cours, notamment les cours techniques qui ont été plus lésés pendant la pandémie. Aussi, beaucoup ont ajouté l'idée selon laquelle ils sont en mesure d'avoir une relation avec seulement un faible pourcentage d'étudiants et étudiantes, puisque plusieurs s'effacent dans un contexte d'enseignement en ligne. La froideur des logiciels de vidéoconférence est aussi évoquée comme difficulté liée à la mise en place de la relation. Certaines personnes précisent que la relation individuelle

s'approfondit au détriment du climat de classe interactif et dynamique. Finalement, une participante rapporte la différence frappante qu'il y a entre les étudiants et étudiantes de niveau collégial en comparaison à ceux de niveau universitaire. Elle croit que les technologies et les plateformes doivent supporter et encadrer davantage l'apprentissage des novices.

4.2 Les résultats de l'entrevue

Comme mentionné plus haut, les verbatim des entrevues ont été atomisés en thème dans le logiciel NVivo, afin de faciliter l'analyse des résultats. Les thèmes font référence aux sous-titres de la section 4.2.

4.2.1 Le profil des participants et participantes

Parmi les 73 répondants au questionnaire, plus d'une trentaine d'enseignants et d'enseignantes ont accepté de relever l'anonymat, afin de participer à l'entrevue. De ce nombre, cinq ont été choisis en tenant compte du poste occupé. L'objectif étant d'avoir une variabilité d'individus œuvrant dans différents types d'établissements. De ce fait, deux enseignants et enseignantes à temps plein au collégial, deux chargés de cours au collégial et un chargé de cours à l'université, ont été sélectionnés pour poursuivre leur participation à la recherche par le biais d'une entrevue semi-dirigée.

Le nombre d'années d'enseignement est également variable : 3 des participants et participantes ont entre 3 et 5 ans d'expérience, tandis que les 2 autres ont respectivement 7 et 11 ans d'expérience. Parmi ceux-ci, seulement une enseignante avait enseigné quelques semestres en ligne avant la pandémie. Pour tous les autres, ils comptent une moyenne de quatre semestres enseignés en ligne depuis mars 2020.

Tableau 15 : Portrait des participants et participantes à l’entrevue semi-dirigée

Enseignant 1	Chargé de cours au collégial 3 ans d’expérience 2 ans d’expérience en ligne
Enseignante 2	Enseignante à temps plein au collégial 4 ans d’expérience 2 ans d’expérience en ligne
Enseignant 3	Chargé de cours à l’université et au collégial 5 ans d’expérience 2 ans d’expérience en ligne
Enseignante 4	Chargée du cours au collégial 7 ans d’expérience 4 ans d’expérience en ligne
Enseignant 5	Enseignant temps plein au collégial 11 ans d’expérience 2 ans d’expérience en ligne

4.2.2 L’expérience en ligne

En ce qui concerne l’expérience en ligne des enseignants et enseignantes, c’est également assez variable. Deux enseignants et enseignantes rapportent une expérience plutôt négative, l’une mentionne avoir été « envoyé à la maison, sans le temps de gérer ça. Ça a été impromptue et on a dû faire avec ce qu’on avait pendant les 2 sessions qui ont suivi ». Un autre décrit la difficulté qu’ils ont eu à s’adapter rapidement aux plateformes et la connexion moins évidente avec les étudiants et étudiantes. Les 3 autres enseignants et enseignantes semblent avoir eu une expérience plus positive, malgré une certaine hésitation à changer le mode d’enseignement plus longtemps que nécessaire.

Bien moi, contrairement à plusieurs enseignants et enseignantes, j’ai aimé ça. Je sais qu’il y a des enseignants et enseignantes pour qui c’était cauchemardesque. Peut-être que ma tâche n’a pas été à temps complet, donc j’ai vraiment le sentiment que ça se passait bien. Je n’ai pas eu l’impression

d'adapter tant que ça mon contenu. J'ai un peu changé la façon dont je vérifierais ce qui a été fait. Évidemment, on ne pouvait pas faire exactement la même chose, puisqu'on est en ligne, mais non, j'ai beaucoup aimé. Ça a été une bonne expérience, mais pour autant, là, je crois qu'Omnicon s'installe et je n'ai pas envie d'y retourner (une enseignante interrogée).

4.2.3 La relation pédagogique

Les cinq participants et participantes à l'entrevue décrivent leur relation pédagogique comme étant bonne en général. Ils indiquent cela par le fait qu'ils ont des relations humaines, sans hiérarchie dans lequel un climat de confiance s'est bien installé. Voici un extrait de verbatim d'une enseignante à ce sujet :

De façon générale, je pense que je suis quand même assez proche avec mes étudiants et étudiantes, je n'ai pas vraiment un rôle d'autorité disciplinaire quand je suis en classe, c'est plutôt et je vais vous guider à apprendre. Je les place vraiment au centre même de leur apprentissage. Puis j'essaie d'avoir beaucoup, beaucoup d'interaction avec eux en classe, faire des jokes, en apprendre sur leur vie à l'extérieur aussi (une enseignante interrogée).

Interrogés sur les changements de cette relation en contexte de mise à distance de la formation, 4 enseignants et enseignantes sur les 5 croient qu'elle s'est appauvrie. En effet, ils rapportent avoir plus de difficultés notamment à connaître leurs étudiants et étudiantes, leurs aspirations et que ces derniers font également moins d'efforts pour apprendre à connaître leurs camarades au détriment du climat de classe. Plusieurs nomment l'absence de caméra comme étant le plus grand obstacle à l'établissement de la relation. La spontanéité et des moments externes au cours, tels que les pauses limitent aussi la relation. En revanche, tous perçoivent leur relation comme étant toujours assez bonne, particulièrement pour une enseignante, pour qui la distance n'a en rien affecté sa perception de la relation : « Non, je n'ai pas trouvé que ça faisait une différence. Non, non, c'est bizarre. Alors peut-être, ah non même pas, j'allais dire peut-être avec certains étudiants et étudiantes, on les perd complètement, mais parfois, quand on est

en présence leur corps est là, mais dans leur esprit, non, je n'ai pas l'impression que ça, ça crée une distance supplémentaire, en fait ».

4.2.4 Les comportements et attitudes déclarés par les enseignants et enseignantes

Les attitudes au sujet de l'enseignement en ligne sont variables. Encore une fois, il faut rappeler que le contexte pandémique joue pour beaucoup dans les perceptions des individus interrogés.

De manière générale, les cinq enseignants et enseignantes se disent satisfaits de leur relation pédagogique. Ils ou elles se disent proches de leurs étudiants et étudiantes et en mesure de créer un bon climat. Le fait que 4 des 5 enseignants et enseignantes sont en début de carrière peut expliquer cette proximité, 2 enseignants et enseignantes mentionnent que la différence d'âge étant moindre, il est généralement plus facile de comprendre la réalité étudiante (Chalghoumi, 2005).

En ligne, ils ont tous une attitude un peu plus négative, ils énoncent que la relation est plus limitée et que le manque de spontanéité et le manque d'engagement les désarçonnent. Un enseignant a même une attitude très défaitiste quant aux cours en ligne. Il croit que la plupart des étudiants et étudiantes ne sont tout simplement pas présents et qu'il enseigne pour 4 ou 5 étudiants et étudiantes seulement. Un autre participant ajoute qu'il a cessé pendant un bon moment d'utiliser l'humour en classe virtuelle parce qu'à micro fermé, les rires tombaient à plat.

Ils ont tous modifié leurs comportements au fil des semestres, afin de s'adapter aux réalités de l'enseignement. Ils ont graduellement développé leurs compétences technologiques et inclus de plus en plus de plateformes et de variété d'activités.

Finalement, certains mentionnent le fait de lâcher-prise, d'être plus indulgent envers soi-même, d'être flexible ou bien de prendre le temps de s'adapter comme étant des pistes de solutions intéressantes pour être plus heureux en salle de classe virtuelle. Plusieurs parlent d'acceptation, autant le fait d'accepter de commettre des erreurs, que d'accepter que certaines activités ne fonctionnent pas, mais surtout d'accepter que personne n'est parfait. En résumé, selon une approche cognitiviste, ils ont progressivement modifié leurs schémas mentaux ce qui a entraîné une attitude plus favorable vis-à-vis l'enseignement en ligne.

Les sections suivantes portent sur les stratégies pédagonumériques utilisées par les enseignants et enseignantes. Il est à noter qu'elles ont été reformulées par la chercheuse, afin de simplifier la compréhension pour les lecteurs.

4.2.5 Stratégies pédagonumériques en lien avec le climat de classe

1. Prendre respectivement 5 minutes au début et à la fin du cours pour laisser les étudiants et étudiantes, un moment pour atterrir, se poser, voir comment leur journée se déroule comme un « sas de décompression », parfois accompagné d'un support visuel présentant des images.
2. Demander, à chaque cours, aux étudiants et étudiantes comment ils vont et s'ouvrir soi-même quand c'est une mauvaise journée, cela favorise l'ouverture et la relation de confiance avec les étudiants et étudiantes. Prendre le temps de les écouter, surtout pendant cette période pandémique.
3. Utiliser la classe inversée en préparant des petites capsules qui présentent le jargon pour les préparer au cours.
4. Faire plus d'exercices pratiques, d'ateliers et de manipulation de concepts pendant les heures de cours.

5. Enregistrer des PowerPoint, commentés, toujours accompagné de questionnaires valant des points. Le nombre de tentatives étant illimitées, cela permet aux étudiants et étudiantes d'aller à leur propre rythme et d'augmenter leurs résultats.
6. Noter les tentatives aux exercices plutôt que la qualité des réponses avec une certaine limite.
7. Utiliser des plateformes de questionnaire en ligne, telles que *Socrative*, et partager à l'écran les questions, afin que tous les étudiants et étudiantes reçoivent les informations en même temps et discutent des résultats en direct.
8. Utiliser les canaux dans TEAMS pour favoriser le travail d'équipe et les interactions en se promenant fréquemment d'une équipe à une autre.
9. Utiliser l'humour pour donner envie aux étudiants et étudiantes de s'impliquer, d'être bien, d'être présent et d'écouter.
10. Offrir plus de temps et d'opportunités aux étudiants et étudiantes plus réservés, en leur permettant de répondre aux questions ouvertes dans le clavardage.
11. Transmettre sa passion en rappelant fréquemment l'intention pédagogique et l'importance de la matière enseignée dans leur cursus scolaire et leur vie professionnelle.
12. Favoriser les discussions ouvertes, partager beaucoup d'exemples concrets ou d'anecdotes.
13. Imposer le respect et établir des limites claires pour éviter le dérapage.

4.2.6 Stratégies pédagognumériques en lien avec la présence

1. Offrir davantage d'heures de disponibilités pour des rencontres individuelles en vidéoconférence.
2. Rappeler aux étudiants et étudiantes que c'est un *safe space* de venir voir l'enseignant en ligne.

3. Tisser des liens de confiance en s'intéressant à leurs vies, en posant des questions plus personnelles sur les livres qu'ils ou elles lisent, les jeux auxquels ils ou elles jouent sur leurs téléphones ou simplement leurs activités de fin de semaine.
4. Se mettre en position presque égalitaire dans une posture de guide plutôt que d'autorité.
5. Répondre rapidement en ligne, avoir des heures de disponibilités plus larges grâce à l'utilisation de TEAMS, par exemple.
6. Leur répéter fréquemment que s'ils ou elles vivent des problématiques, qu'ils ou elles peuvent venir voir leur enseignant ou enseignante qui saura les guider vers des ressources adaptées.
7. Insister pour que les étudiants et étudiantes ouvrent leurs caméras minimalement à trois moments dans le cours : pour dire bonjour, pour dire au revoir et à chaque fois qu'ils ou elles interviennent ou posent une question.
8. Envoyer plus de communications et de rappels qu'en présentiel.
9. Multiplier les travaux de groupe et mettre les étudiants et étudiantes dans des salles en petits groupes.
10. Convier les étudiants et étudiantes à écrire sur les plateformes de messagerie instantanée plutôt que par courriel, ce qui sauve du temps à tous.
11. Inviter l'étudiant ou l'étudiante qui a une question à assister à une rencontre virtuelle, plutôt que de répondre par courriel, ce qui rend la communication et l'explication plus claires.
12. Privilégier les contacts directs plutôt que les cours préenregistrés (cours synchrone).
13. Préserver l'horaire déterminé, puisque c'est une qualité de l'école que de devoir se présenter à une heure précise, peu importe l'état mental, la fatigue, il est important d'être présent ou présente.
14. Établir des limites quant aux délais de réponse et aux disponibilités de l'enseignant ou de l'enseignante, par exemple, répondre de 8 h à 17 h en semaine.

4.2.7 Stratégies pédagognumériques en lien avec la qualité relationnelle

1. Une bonne qualité relationnelle ne passe pas seulement par la relation entre l'enseignant ou l'enseignant et l'élève, mais également entre les étudiants et étudiantes. L'activité *Boomerang* est beaucoup utilisée : poser une question à un étudiant à une étudiante qui doit en poser à un autre, puis à un autre et ainsi de suite.
2. Apprendre les prénoms de tous les étudiants et étudiantes.
3. En début de cours, pour faire un retour sur de la matière plus complexe, utiliser un PowerPoint avec des images animées montrant différentes humeurs et prendre le pouls de la classe à l'aide de leurs choix respectifs. Cela permet par la suite de déterminer s'il est nécessaire de décomposer la matière ou de revoir certaines notions.
4. Avoir une politique personnelle de non-jugement. Ne jamais dire qu'une question est bête.
5. Rappeler aux étudiants et étudiantes l'importance de dire bonjour ou de commencer leurs messages en disant bonjour et faire de même.
6. Poser beaucoup de questions ouvertes pour amener les étudiants et étudiantes à participer. Demander des exemples concrets ou des réflexions sur leurs vies.
7. Rappeler aux étudiants et étudiantes que l'expérience des cours en ligne est récente pour beaucoup d'enseignants et enseignantes et les amener à coconstruire le cours avec eux.
8. Se montrer vulnérable par moment.
9. Faire le plus de blagues possibles.
10. Sans rentrer dans la bulle des étudiants et étudiantes, il est possible de commenter les décors chez certains.
11. Modifier son fond d'écran à chaque cours pour susciter la discussion.
12. Obliger l'ouverture de la caméra en rencontre *one on one*.

4.2.8 Les recommandations

Plusieurs recommandations pour leurs collègues ont été émises par les participants et participantes à la recherche. L'enseignant 1 croit qu'il est nécessaire de décortiquer le contenu du cours en plusieurs parties. Des parties à offrir de façon synchrone et d'autres en mode asynchrone. Il mentionne aussi l'importance de partager ses capsules vidéo avec son équipe de travail, afin que tous puissent bénéficier du travail des uns et des autres. Dans le même ordre d'idées, il rappelle aux enseignants et enseignantes de poursuivre le travail d'équipe et de ne pas s'isoler chez soi, sinon « lorsque nous enseignons en ligne, il devient plus facile de sentir seul ». Un dernier autre point qu'il a partagé est celui de l'indulgence :

Il y a le classique d'accepter qu'on ne puisse pas être parfait. C'est difficile, je pense, pour beaucoup de profs, mais il faut être raisonnable aussi! Il faut être raisonnable quant à ce que nous pouvons faire, du temps qu'on investit dans cela. On ne peut pas être responsable de tout! Donc, juste être indulgent envers soi-même par rapport à cela. Moi, je me dis souvent que je ne peux pas sauver de village, j'enseigne le français (enseignant 1).

L'enseignante 2, quant à elle, fait plutôt une recommandation aux directions et aux directrices d'établissement d'enseignement en expliquant notamment que les étudiants et étudiantes étaient perdus par la quantité de plateformes nouvelles à maîtriser. Elle ajoute malgré le fait que le choix pédagogique doit normalement être laissé aux enseignants et enseignantes, il aurait peut-être été pertinent de limiter les plateformes. Un autre conseil qu'elle offre à ses collègues est celui de l'importance de la constance dans le choix d'activité. Elle insiste sur le fait qu'il est important de faire des choix d'activités et de les répéter plusieurs fois plutôt que de se renouveler constamment et de risquer de perdre certains étudiants et étudiantes. Elle ajoute aussi de toujours préciser l'intention pédagogique derrière le visionnement d'une capsule, le devoir ou l'activité.

De son côté l'enseignant 3, qui enseigne autant au collégial qu'à l'université, constate une très grande disparité en ce qui concerne la relation pédagogique entretenue avec les étudiants et étudiantes dans un groupe d'une trentaine de personnes versus une centaine. Selon lui, il faut donc moduler son approche en rapport avec ce nombre. Il rappelle aussi l'importance, en ligne, de se préparer davantage aux imprévus :

La recommandation que je ferais, préparez-vous aux imprévus parce qu'il peut y en avoir beaucoup! Des évaluations à distance où est-ce que l'ordinateur de l'étudiant [ou de l'étudiante] a une problématique, de là l'importance de bien se préparer pour éviter toute problématique pour que cela ne prenne pas 3 fois plus de temps (enseignant 3).

L'enseignante 4 est en accord avec l'idée de restreindre les plateformes également. En outre, elle avance un point en lien avec le pouvoir du direct :

Tout ce qui me vient, c'est ce que j'ai déjà dit évidemment, c'est le fait de faire du direct. Je crois qu'il n'y a rien qui remplace cela. Je ne crois pas du tout aux vidéos préenregistrées parce que l'élève oui, il peut revenir en arrière, mais il ne peut pas poser de questions et ne peut pas interrompre. Et souvent, l'étudiant [ou l'étudiante], va avoir une question au moment où il l'entend. Puis après, il va oublier. Donc c'est vraiment fait...il faut faire du direct à tout prix. Je crois qu'on ne peut pas travailler...on peut toujours, mais je crois qu'on en perd beaucoup plus si on ne fait pas de direct. Moi, je n'ai pas l'impression d'avoir perdu des étudiants et étudiantes plus que ce que j'aurais perdu en présentiel (enseignante 4).

Pour finir, l'enseignant 5 parle d'adaptation. Pour lui, le fait de voir les environnements de ses étudiants et étudiantes l'a amené à prendre conscience des différences des uns et des autres qui sont nettement plus difficiles à percevoir dans une salle de classe. Cette réalisation l'a amené à être plus conciliant et moins strict sur certaines règles telles que la caméra ouverte en tout temps. Finalement, il insiste sur l'idée de prendre davantage son temps en ligne et d'offrir des temps de réponse plus longs pour les étudiants et étudiantes qui préfèrent écrire leurs réponses dans le clavardage.

4.2.9 Les commentaires

La plupart des commentaires émis par les participants et participantes se rattachent aux recommandations. Il y a tout de même quelques nouvelles idées qui ont émergées. D'abord, le fait que l'enseignement en ligne sauve beaucoup de déplacements et permet notamment de continuer les apprentissages en cas de tempêtes. Un enseignant conclut en disant c'est une modalité intéressante en général, mais qu'il y a beaucoup de côtés négatifs et que l'enseignement en ligne devrait être utilisé avec parcimonie. Un autre commentaire ressort du lot; il s'agit de celui de l'enseignant 5 qui croit qu'il ne faut pas s'acharner avec le côté technologique, mais plutôt d'accepter que dans certains contextes, telle ou telle technologie ne fonctionne juste pas bien.

CHAPITRE V

DISCUSSION

La prochaine partie du mémoire s'intéresse à l'interprétation de ces résultats en fonction de la théorie de la relation pédagogique présentée précédemment. Les objectifs de la recherche énoncés dans la problématique seront donc analysés à l'aide des données recueillies lors de la passation du questionnaire en ligne et des entrevues semi-dirigées. Cette section porte également sur la manière dont les résultats sont obtenus ainsi qu'aux liens avec les recherches similaires faites dans le domaine.

5.1 Les difficultés associées à la mise en place de la relation pédagogique.

Plusieurs éléments en provenance de la recherche corroborent les données recueillies en ce qui concerne le type de difficultés associées à la mise en place de la relation pédagogique. Morin (2004) expliquait que la principale difficulté provient souvent du fait que la formation en ligne entraîne forcément une distance et que l'enseignant ou l'enseignante doit s'adapter et laisser plus de place à l'étudiant ou à l'étudiante. Plusieurs auteurs et autrices (Duplà, 2004; Lameul, 2008) en venaient aux mêmes conclusions, c'est le changement de rôle de l'enseignant ou de l'enseignante qui affecte négativement la mise en place d'une bonne relation pédagogique. Quatre-vingt-douze pourcent (92 %) des répondants et des répondantes au questionnaire croient également que la distance affecte négativement la relation. L'absence de connexion, dès le début des cours, la difficulté à créer un contact en l'absence de visuel (caméra fermée) et le défi d'impliquer les étudiants et étudiantes sont quelques-uns des obstacles mentionnés par les enseignants et enseignantes interrogés. En outre, la pandémie a permis à certains répondants et répondantes de comparer des groupes avec lesquels ils avaient déjà établi une relation pré-COVID-19 en présentiel avec des groupes pour lesquels ils n'ont eu aucun contact physique. Pour une majorité d'enseignants et enseignantes, le verdict

est sans équivoque; le contact qui avait déjà établi a grandement favoriser la conservation d'une bonne relation. De ces faits, il est possible de supposer que les difficultés liées à relation pédagogique sont beaucoup liées à l'établissement de cette dernière qu'à sa conservation.

5.2 Les facteurs qui affectent positivement ou négativement la relation pédagogique dans un contexte de mise à distance de la formation.

Cet objectif a été ajouté à la suite de la passation du questionnaire en ligne. En analysant les résultats, plusieurs facteurs semblaient jouer un rôle sur la perception des enseignants et enseignantes quant à leur relation pédagogique. Le but de cette recherche n'est pas en soi de les identifier, cependant, ces facteurs peuvent apporter certaines pistes de réflexion et/ou de solutions au sujet de la relation pédagogique à distance.

De prime abord, l'âge ne semble pas être un facteur déterminant en ce qui concerne le niveau de satisfaction à l'égard de la relation pédagogique. Les données recueillies ne permettent pas d'isoler complètement ce facteur puisque l'échantillon n'est pas très bien représenté pour chaque tranche d'âge. Cependant, aucun participant âgé de plus de 51 ans n'a répondu très satisfaisant et les 61 ans représentent la plus grande proportion de gens dits insatisfaits de leur relation pédagogique en ligne. Le nombre d'années d'expérience en lien avec la satisfaction suit la même logique que l'âge. Les enseignants et enseignantes moins expérimentés (0 à 10 ans) affirment être plus satisfaits globalement que ceux ayant plus d'expérience (16 à 26 ans). Plusieurs éléments pourraient expliquer cette tendance, notamment le fait que les jeunes enseignants et enseignantes sont généralement plus à l'aise avec les technologies; ils ont donc moins de difficultés à gérer l'aspect technique durant leurs cours (Chalghoumi, 2005). En outre, il peut être plus difficile de modifier son approche après de

nombreuses années à enseigner en présentiel. Il serait fort intéressant dans une recherche subséquente d'aller valider les raisons qui entraînent cet écart.

L'étude des données concernant le dernier diplôme obtenu permet d'émettre le constat suivant : les individus possédant davantage de formation (diplôme d'études spécialisé, maîtrise et doctorat) sont plus satisfaits que leurs collègues ayant un certificat ou un baccalauréat. C'est un élément fort intéressant et positif dans le sens où le nombre d'années de formation semble corrélér à une meilleure relation pédagogique à distance. C'est d'autant plus pertinent pour la société québécoise puisque le facteur de l'éducation est contrôlable et que cette information valorise l'importance de suivre une formation plus longue et approfondie. Il est également possible de penser que les individus plus formés ont eu plus d'opportunités d'utiliser le numérique dans leur cheminement scolaire et/ou ont eu des cours en lien avec l'implantation des technologies en salle de classe. En lien avec les deux derniers points : l'expérience et la formation, il a été récemment démontré que la formation créditée en pédagogie de l'enseignement supérieur ainsi que l'expérience contribuent à améliorer le sentiment de compétence des enseignants et enseignantes et favorisent également la pratique réflexive (Boucher, 2019). Ces deux éléments sous-tendent en partie la mise en place d'une relation pédagogique de qualité (Langevin, 1996; Lecomte, 2004).

En ce qui concerne le poste occupé, les données recueillies permettent de mettre en lumière que les individus ayant un poste universitaire ne se considèrent jamais insatisfaits de leur relation pédagogique en comparaison à leurs homologues du collégial. Cependant, l'échantillon n'est pas représentatif (5 universitaires pour 63 collégiaux). Une participante énonce l'idée que l'autonomie des étudiants et étudiantes ainsi que les ressources (auxiliaire d'enseignement, matériel, soutien) sont des éléments qui rendent généralement plus favorable l'implantation du numérique en contexte universitaire qu'au collégial. Il y a très peu de données dans la littérature au

sujet d'enseignants et enseignantes qui peuvent comparer les deux milieux en ce qui concerne la transformation numérique. En revanche, la Fédération des Cégeps (2016) mentionnait l'importance « d'améliorer sensiblement le soutien professionnel des enseignants et enseignantes en vue d'appuyer leur recours aux technologies et aux ressources éducatives numériques, notamment pour l'animation, le perfectionnement, le soutien technopédagogique, la promotion des ressources ». La situation n'est pas non plus parfaite dans les milieux universitaires, cependant, ils ont une longueur d'avance parfois notable en ce qui concerne l'utilisation du numérique en salle de classe (Gravelle *et al.*, 2019).

Le nombre d'années d'expérience joue également un rôle quant à la satisfaction de la relation pédagogique en contexte de mise à distance. Cette donnée est en appui à celle de l'âge, c'est-à-dire que les enseignants et enseignantes moins expérimentés se voient plus satisfaits. (Chalghoumi, 2005). Comme il a été mentionné plus haut, les compétences technopédagogiques pourraient être un facteur explicatif de cette tendance. Un autre facteur pourrait être en lien avec la motivation du début de carrière qui est parfois plus élevé (Gravelle *et al.*, 2020).

Les résultats du questionnaire ne décomptent que 23 enseignants et enseignantes avec de l'expérience en ligne pré-pandémie sur les 73 interrogés. Ces derniers sont tous plus satisfaits que leurs pairs en regard à la relation pédagogique. C'est également un aspect fort intéressant qui semble démontrer que l'expérience en ligne de l'enseignant ou de l'enseignante affecte positivement la relation pédagogique. La question sur l'expérience pandémique tend également vers cette direction puisque les enseignants et enseignantes possédant plus de 3 semestres en ligne se déclarent plus souvent très satisfait en comparaison avec ceux qui ont 1 à 3 semestres d'expérience.

5.3 Les principales résistances des enseignants et enseignantes au développement d'une relation pédagogique en ligne.

Dans le cadre théorique, plusieurs enjeux de la distance dans la relation pédagogique avaient été présentés. Les résultats d'un sondage du CAPRES (2019) mentionnaient notamment que le principal frein au développement de la formation en ligne est lié à la faible adhérence des enseignants et enseignantes pour cette modalité. Aussi, le changement lié au rôle et à la posture professionnelle (Lameul, 2008; Maurin, 2004) avait été évoqué, afin d'expliquer cette résistance. En effet, il a été démontré qu'il y a un changement de paradigme assez notable lorsqu'un enseignant change de modalité; il doit modifier son approche, offrir plus de temps aux étudiants et étudiantes et se transformer en guide plutôt qu'en garant du savoir (Duplâa, 2004). Cependant, en 2020, peu importe la préférence, tous les enseignants et enseignantes du Québec ont dû s'adapter et offrir des cours en ligne. Ce phénomène a bouleversé les mœurs et les résistances ont été nombreuses au début. En outre, le défi était de taille pour les établissements d'enseignement : fournir l'équipement, les formations et effectuer un virage numérique en quelques semaines. Les défis rencontrés par les répondants et les répondantes au questionnaire sont fortement influencés par cette réalité et ne corrélaient donc pas nécessairement avec les enjeux décrits dans le cadre théorique notamment parce que les études antérieures s'attardaient à une réalité bien différente dans laquelle les enseignants et enseignantes pouvaient bien souvent choisir ou non d'offrir des cours en ligne, hybride ou en présentiel. De ces faits, les résistances identifiées par cette recherche sont plus opérationnelles que psychologiques.

Les participants et participantes ont d'abord beaucoup nommé l'enjeu de la caméra fermée qui empêche de créer un climat de classe favorisant l'engagement et la discussion avec les étudiants et étudiantes. Ils ont également mentionné le manque de

consignes claires de l'administration comme principaux défis à l'instauration d'un climat de classe positif et de la relation pédagogique.

Ensuite, l'un des principaux défis des participants et participantes concernant la présence est le fait que plusieurs enseignants et enseignantes n'arrivent pas à créer l'atmosphère souhaitée en ligne, et ce, malgré qu'ils soient généralement très préoccupés par la réussite des étudiants et étudiantes et qu'ils fassent preuve de bienveillance. En ce sens, ils critiquent l'enseignement en ligne en déplorant la difficulté de bien connaître les étudiants et étudiantes, leurs noms, leurs aspirations et leurs motivations ainsi que le manque de temps informel qu'occasionne cette modalité. Certains ajoutent qu'il est plus exigeant d'enseigner tout le contenu de cours et que cela laisse moins de temps pour la rencontre de l'autre.

Puis, plusieurs autres défis liés à la qualité relationnelle ont résulté du questionnaire. Les enseignants et enseignantes ont rapporté avoir de la difficulté à échanger de façon sincère, à mettre en place des limites, à planifier des interventions importantes et à s'ajuster au contexte des étudiants et étudiantes à la maison. Une autre des principales résistances nommées concerne le temps investi par l'enseignant ou l'enseignante, qui, selon eux, augmente dans un contexte en ligne, autant pour transformer son contenu, que pour corriger ou bien simplement répondre aux questions, tout cela au détriment de la relation pédagogique.

Beaucoup d'enseignants et enseignantes s'entendent sur un point. L'enseignement en ligne et les apprentissages qui y ont été faits doivent rester, mais plusieurs ne sont pas d'accord pour continuer ce mode d'enseignement en tout temps. Certains craignent les effets à long terme sur les étudiants et étudiantes, d'autres sont d'avis qu'il est impossible d'avoir un aussi bon cours à distance qu'en présentiel et finalement, certains croient que cela dépend du contexte du cours.

En résumé, les résistances sont parfois bien ancrées, mais elles découlent surtout du contexte pandémique. Lors des entrevues semi-dirigées, la plupart des enseignants et enseignantes ont décrit leurs cheminements mentaux et leurs réalisations faites durant les dernières années. Ils ou elles ont, pour la plupart, intériorisé l'idée selon laquelle il faut changer la manière de faire, en se comportant davantage comme un accompagnateur ou une accompagnatrice. Les résistances concernent majoritairement la réussite et l'engagement des étudiants et étudiantes. Néanmoins, le passage obligé à forcer le changement des mentalités et, malgré quelques récalcitrants, les enseignants et enseignantes ont vu les aspects positifs de l'enseignement en ligne. Plusieurs aspirent à un mode hybride de la formation pour le futur, alternant des cours en ligne et des cours en présentiel.

5.4 Dépasser ses résistances en faisant appel à des stratégies pédagonumériques.

De manière générale, compte tenu du contexte pandémique, les enseignants et enseignantes interrogés n'ont pas eu le choix de dépasser leurs résistances quant à l'enseignement à distance, afin d'offrir des cours. En revanche, pour plusieurs l'expérience à distance s'est terminée avec joie lors du retour en présentiel. Il est tout de même intéressant d'analyser les principales recommandations offertes par les participants et participantes, qui ont pour la plupart, développer certaines manières de faire ou de penser ayant pour objectif de dépasser leurs résistances internes.

La principale résistance en lien avec la relation pédagogique et l'enseignement à distance concerne les interactions avec les étudiants et étudiantes qui semblent plus difficiles et moins nombreuses. Dans le cadre théorique, plusieurs stratégies avaient été présentées à ce sujet, soit principalement celle « voir les étudiants et étudiantes et [de] faire en sorte qu'ils se voient entre eux » (Rhéaume, 2019). Le fait que tous les étudiants et étudiantes, peu importe leurs milieux ou leurs envies, se soient retrouvés en ligne a joué un grand rôle dans cette problématique. En effet, plusieurs étudiants et étudiantes

ne participaient pas ou très peu dans les cours, ce qui semble avoir rendu difficile l'établissement de la relation. Les enseignants et enseignantes ont mentionné le fait que les institutions n'ont pas obligé l'ouverture de la caméra, notamment parce qu'il y a des enjeux de confidentialité, mais aussi qu'ils n'étaient pas nécessairement eux-mêmes à l'aise de rendre le tout obligatoire. Pour une bonne proportion des enseignants et enseignantes, cela reste la principale résistance ancrée qu'ils ont quant à l'enseignement en ligne. Cependant, d'autres ont fait certaines réalisations quant à cet enjeu; ils ont connu et compris davantage certains étudiants et étudiantes en voyant leurs environnements personnels, ce qui a permis de développer une relation individuelle plus forte, puisqu'il devenait plus facile de s'intéresser à l'autre ainsi.

Souvent, les enseignants et enseignantes ont rapporté que l'enseignement en ligne représente beaucoup plus de travail. Après une expérience de deux ans, cette résistance s'est amenuisée parce qu'ils ont trouvé de nouvelles méthodes de travail adaptées au contexte. Par exemple, certains recommandent de se fixer des heures de réponses aux étudiants et étudiantes, de ne pas chercher à tout créer soi-même en favorisant notamment la collaboration avec les pairs, mais également avec le contenu déjà présent sur le web. Un autre apprentissage qui a été fait à ce sujet concerne le pourcentage de temps alloué à la transmission de contenu. Par leurs expériences en ligne, certains ont réalisé qu'il faut notamment plus de temps pour exposer leurs présentations. De ce fait, plusieurs recommandations sont émises, soit celles d'être plus indulgent envers soi-même, de limiter l'usage de plateformes différentes, d'être constant avec les méthodes choisies et d'utiliser la classe inversée et l'asynchrone lorsque c'est possible.

En bref, les résistances existent toujours, mais les enseignants et enseignantes interrogés prennent de plus en plus conscience des avantages liés à l'enseignement en ligne. Il a été mentionné, dans le cadre théorique, l'importance de préconiser des modes d'enseignement où l'étudiant est au centre de l'apprentissage. Dans le rapport de

l'UNESCO (2016), la pédagogie participative, dans laquelle les résolutions de problèmes authentiques, le travail d'équipe et la classe inversée sont privilégiés était mise à l'avant. Cette façon d'enseigner devrait favoriser un sentiment plus fort d'appartenance des étudiants et étudiantes à leur milieu et permettre aux enseignants et enseignantes d'effectuer davantage de différenciation pédagogique. Il semble que les résultats recueillis démontrent que les enseignants et enseignantes se dirigent tranquillement vers ce type d'enseignement après quelques essais-erreurs.

5.6 Les stratégies pédagonumériques

Les différentes stratégies pédagonumériques mises en place par les enseignants et enseignantes en contexte de mise à distance de la formation ont été énumérées, dans la section précédente portant sur les résultats. Pour la discussion, il sera donc plus pertinent de faire des liens avec les stratégies proposées dans le cadre théorique ainsi que de faire ressortir les pratiques les plus innovantes.

Les stratégies pédagonumériques introduites dans le cadre théorique contrastent en majeure partie avec celles qui sont ressorties du questionnaire et des entrevues semi-dirigées. Cela est probablement encore une fois en lien avec le contexte pandémique et la vitesse flagrante de la transformation des pratiques.

Tout d'abord, comme il a été mentionné précédemment, l'idée très pertinente d'insister pour voir les étudiants et étudiantes (Rhéaume, 2019) n'a pu être appliquée par une partie des répondants qui mentionnent l'importance de respecter la vie privée des étudiants et étudiantes. Il est plus facile d'utiliser cette stratégie lorsque les étudiants et étudiantes ont volontairement choisi de suivre un cours à distance. C'est un point de réflexion à prendre en considération par les établissements d'enseignement, quant à l'avenir de la formation à distance.

Alexandre (2020) s'intéressait aux stratégies d'enseignement et outils numériques susceptibles de favoriser la présence à distance. Elle recommandait l'usage de forum, de devoirs, de suivi de progrès, bref l'usage de l'asynchrone. La plupart des répondants et des répondantes utilisent ces stratégies; ils offrent notamment plus de disponibilités en dehors des heures de classe, ils varient les types de rétroactions et planifient plus de suivi individuel. À ce niveau, plusieurs énoncent qu'il faut néanmoins limiter le plus possible le nombre d'outils utilisés et laisser un peu de côté l'envie de tout essayer, ce qui brime parfois l'aspect pédagogique au bénéfice de la technologie.

Une autre des stratégies présentées par la chercheuse Alexandre (2020) pour assurer une bonne relation pédagogique en ligne consistait à s'intéresser individuellement aux étudiants et étudiantes, à leurs passions, à leurs intérêts et surtout, à leurs connaissances préalables. Cette idée semble être l'un des plus gros défis rencontrés par les répondants et les répondantes au questionnaire en ligne. Le contexte en ligne rend parfois les relations plus difficiles à établir, car en présentiel, les discussions de corridor, les pauses et les battements de cours permettent les conversations informelles. En ligne, elles doivent être planifiées précise un enseignant; il recommande de prendre des 5 minutes de plus avant et après le cours pour converser avec les étudiants et étudiantes. Une autre enseignante favorise l'ouverture en parlant de son humeur d'abord pour encourager ses étudiants et étudiantes à faire de même. Aussi, l'un des bénéfices de l'apprentissage en ligne est le fait que les étudiants et étudiantes sont installés à la maison, donc en commentant leurs environnements ou les objets près d'eux, il peut s'avérer plus facile de connaître leurs intérêts ou leurs passions qu'en présentiel. Bref, la différenciation pédagogique et la connaissance de ses étudiants et étudiantes sont les grands défis de l'enseignement en ligne, mais avec de la planification et de l'originalité, les enseignants et enseignantes rapportent plusieurs stratégies qui permettent de contrer la froideur des plateformes virtuelles.

Enfin, pour répondre à cet objectif, il est également pertinent de présenter les stratégies pédagonumériques innovantes qui ont été exposées par les participants et participantes. Les caractères nouveau et innovateur ont été retenus, afin de faire un choix parmi la longue liste de stratégies recueillies lors de la passation du questionnaire en ligne et des entrevues semi-dirigées. Une première stratégie intéressante, nommée par une répondante au questionnaire en ligne, consiste à faire de la dédramatisation des situations en les projetant dans un futur positif. Une idée judicieuse, sachant que plusieurs étudiants et étudiantes vivent beaucoup d'anxiété de manière générale, même hors du contexte pandémique. Dans une approche plus humaniste, plusieurs participants et participantes considèrent nécessaire le fait de se montrer vulnérable par moment pour susciter la discussion et connaître davantage les humains derrière les caméras. Une autre stratégie innovante est celle de créer des rencontres de commentaires avec les étudiants et étudiantes : que changeriez-vous, que remplaceriez-vous et comment ce remplacement rencontre les critères du cours. À ce sujet, un autre enseignant parle de co-construire le cours avec les étudiants et étudiantes; les impliquer dans leurs apprentissages est toujours efficace pour l'engagement individuel et il est fort probable que leurs idées entraînent un climat de classe plus serein. En ligne, compte tenu de la difficulté mentionnée précédemment concernant l'obligation ou non des étudiants et étudiantes à ouvrir leurs caméras, un enseignant semble avoir trouvé un bon compromis; insister pour que les étudiants et étudiantes ouvrent leurs caméras minimalement à trois moments dans le cours : pour dire bonjour, pour dire aurevoir et, à chaque fois qu'ils interviennent ou posent une question. Une autre manière intéressante d'augmenter le sentiment de présence de l'enseignant est celle de privilégier l'appel en vidéoconférence au bénéfice du message instantané ou du courriel. De façon générale, la communication est plus fluide. En outre, le partage d'écran rend parfois l'explication plus simple qu'en présentiel. L'idée de passer de guide à transmetteur ou transmettrice de savoir a également été effleurée par plusieurs, qui mentionnaient l'importance de se mettre en posture presque égalitaire avec les

étudiants et étudiantes. En terminant, une dernière stratégie innovante qui semble porter ses fruits est celle de faire un retour sur de la matière plus complexe en utilisant un PowerPoint avec des images animées (GIF) montrant différentes humeurs pour prendre le pouls de la classe à l'aide de leurs choix respectifs. Bien entendu, les stratégies présentées ici ne sont qu'une infime portion de toutes celles recueillies dans la section résultats.

5.7 Bilan des résultats

Les résultats présentés plus haut ont été obtenus de manière volontaire par la passation d'un questionnaire en ligne et diffusé principalement dans l'établissement dans lequel travaille la chercheuse ainsi que dans ses propres réseaux sociaux. De ce fait, beaucoup d'enseignants et enseignantes proviennent du même milieu, c'est-à-dire, du collégial et un peu plus d'un quart des participants et participantes enseignent dans un collège privé bilingue. Ils et elles ont une réalité propre et cela affecte les résultats. En revanche, la recherche étant descriptive, il va de soi que les résultats sont teintés de l'expérience des participants et participantes. En outre, l'objectif premier de cette recherche étant de faire ressortir des stratégies pédagonumériques dans un but pragmatique et utilitaire. De ces faits, le bilan est positif puisque de nombreuses stratégies pédagonumériques ont été récoltées.

Plusieurs recherches se sont intéressées à l'enseignement à distance et aux méthodes pédagogiques employées dans ce type de contexte. Aussi, certains chercheurs et chercheuses (Alexandre, 2020; Rhéaume, 2019 et organismes (Formation à distance interordres (FADIO), Réseau d'enseignement francophone à distance (REFAD), Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES)) avaient identifié plusieurs stratégies pertinentes dans des dossiers portant sur la formation à distance. La présente recherche est la première à s'intéresser aux stratégies pédagonumériques purement en lien avec la relation pédagogique dans un

contexte de mise à distance de la formation. Un autre élément important de cette recherche est le contexte de la collecte des données. Auparavant, seulement quelques enseignants et enseignantes, ici et là, avaient choisi d'offrir des cours à distance. Bien souvent, ils ou elles le faisaient sur une base volontaire et ils ou elles avaient donc une perception plus positive de leurs relations avec leurs étudiants et étudiantes. La pandémie a grandement affecté la collecte de données apportant son lot de facteurs positifs et négatifs. Le grand avantage est qu'il y a eu un grand nombre de répondants et de répondantes œuvrant dans des milieux différents et ayant une perception très variable de l'enseignement à distance. L'envers de la médaille est que leur vision est affectée par la vitesse de l'implantation, le manque de ressources et de formations ainsi que le contexte pandémique. Néanmoins, le moment était opportun pour ce type de recherche, puisque les résultats seront inédits.

CHAPITRE VI

CONCLUSION

6.1 Retour sur la pertinence et les retombées de la recherche

Le but premier de cette recherche était de comprendre les sous-tenants de la relation en contexte de mise à distance de la formation, afin d'être en mesure de recueillir des stratégies pédagogique numériques pertinentes qui peuvent favoriser l'émergence et la conservation de ce lien nécessaire entre un enseignant ou une enseignante et ses étudiants et étudiantes. Il a été démontré que la formation à distance amène de nombreux enjeux à ce niveau, notamment par la froideur qu'elle peut imposer en comparaison au mode traditionnel. Malgré tout, le monde éducatif tend à offrir de plus en plus de formations en ligne, puisque ce mode d'enseignement offre l'avantage de la flexibilité et répond à la demande du marché (Marchand, 2001). Il est donc évident que, dans l'avenir, la formation à distance sera de plus en plus présente (OCDE, 2019; Conseil supérieur de l'éducation, 2020, 2021; Académie de la transformation numérique, 2021).

La pandémie de la COVID-19 est arrivée après le début de cette recherche, une fois les sections de problématique, du cadre théorique et de la méthodologie terminées. Évidemment, il n'y avait pas d'autres options que de se remettre au travail, afin d'inclure ce nouveau contexte. De plus, il était essentiel d'attendre pour faire la cueillette des données. En effet, il est fort possible de penser que les résultats auraient été nettement différents en avril 2020 qu'en novembre 2021. La pertinence sociale de cette recherche venant de prendre une tout autre ampleur par le fait que 100 % des enseignants et enseignantes aux cycles supérieurs pouvaient désormais participer à

cette recherche. En outre, les institutions ont connu différentes réalités et ils ont traversé les étapes de l'implantation du numérique en un temps record. Pour des établissements collégiaux et universitaires, ces changements risquent de perdurer en partie, puisqu'autant les réticents et les réticentes que les avant-gardistes, les étudiants et étudiantes, les enseignants et enseignantes, le personnel de direction et le personnel de soutien, ont expérimenté les avantages considérables de l'enseignement en ligne, mais aussi du télé-travail. Bref, ce facteur qu'est la COVID-19 affecte grandement les résultats des sous-objectifs.

Malgré le fait que la pandémie perdure encore, un retour en classe, pour tous les étudiants et étudiantes du Québec a eu lieu, à partir du 17 janvier 2022 (Cabinet du ministre de l'Éducation, 2022). Sachant que l'heure du bilan de l'expérience numérique, provoqué par la COVID-19, est amorcé (Conseil supérieur de l'éducation, 2021), il semble pertinent de mentionner que ce projet de recherche descriptif a permis d'identifier des résistances, des défis et des stratégies qui pourront alimenter la réflexion, quant à la formation future des enseignants et enseignantes. L'usage du questionnaire a permis l'analyse quantitative avec le logiciel LimeSurvey des données recueillies (données personnelles, données concernant l'enseignement en ligne, stratégies et défis en lien avec la relation pédagogique en ligne). L'entrevue semi-dirigée et qualitative avec Nvivo a permis d'approfondir ces thèmes et d'extraire des citations permettant une meilleure vue d'ensemble des différents enjeux en lien avec la relation pédagogique en contexte de mise à distance de la formation.

Comme il a été mentionné dans les résultats et la discussion, les types de difficultés associées à la mise en place de la relation pédagogique à distance (objectif 1) proviennent souvent de la vitesse à laquelle les cours ont dû être mis en ligne. C'est également l'établissement de la relation qui pose un plus grand défi et non sa conversation. Le premier contact est donc essentiel. Comme Lameul (2008) le

mentionnait, le changement au niveau de la posture professionnelle pose un défi majeur. Il y a une courbe d'adaptation importante pour maîtriser les implications de la distance et le rôle plus central de l'étudiant qu'en à son apprentissage. Beaucoup d'enseignants et enseignantes ont mentionné avoir eu le sentiment de se lancer dans le vide, au début de la pandémie. Du soutien variable a été offert un peu partout dans le réseau de l'enseignement. En reprenant les propos de Lameul, dans le futur, la formation offerte doit être un « lieu stratégique pour discuter de la posture professionnelle, afin d'amener un changement ou du moins, un confort dans leurs pratiques » (Lameul, 2008).

Du côté des facteurs qui affectent positivement ou négativement la relation (objectif 2), la recherche amène hypothèse que la jeunesse, la formation avancée, un grand nombre d'années d'expérience ainsi que le milieu de travail (universitaire vs collégial) peut affecter positivement la relation pédagogique.

Les principales résistances des enseignants et enseignantes quant au développement d'une relation pédagogique (objectif 3) en ligne sont imbriquées aux défis nommés plus haut. La caméra fermée, la difficulté de connaître les étudiants et étudiantes, le peu d'échanges sincères et le temps investi dans la conception pédagogique sont quelques-uns des principaux éléments rapportés qui freinent un bon nombre d'enseignant. Plusieurs croient à la quasi-impossibilité d'avoir une aussi bonne relation pédagogique qu'en présentiel. En revanche, une bonne partie souhaite préserver un mode hybride permettant ainsi de prendre les bons côtés des deux modalités.

Pour dépasser leurs propres résistances (objectif 4) ou simplement pour assurer une bonne qualité relationnelle un grand nombre de stratégies furent présentées dans les résultats. Pour synthétiser, il est possible de les regrouper selon différents thèmes, soit les stratégies personnelles (affectives), les stratégies relationnelles (interactions) et les stratégies pratiques (l'enseignement). Au premier plan des stratégies affectives, il y a

l'indulgence envers soi, l'importance de faire preuve d'une forme de vulnérabilité et d'être patient envers les étudiants et étudiantes et les technologies et finalement le fait d'user de la pratique réflexive. Au niveau relationnel, les enseignants et enseignantes parlent notamment de s'intéresser davantage à l'unicité de chaque élève, d'insister pour voir tous les étudiants et étudiantes à certains moments clés du cours, de prendre des 5 minutes avant et après le cours pour simuler les conversations de corridor et de privilégier les appels vidéoconférences ou les messageries instantanées au bénéfice des courriels ou des forums qui ajoutent une distance. Pour finir, il y a eu de nombreuses stratégies pratiques évoquées dans les résultats tels que co-construire le cours avec les élèves en leur demandant fréquemment des rétroactions ou des commentaires, limiter le nombre de plateformes utilisées, enjoliver les présentations visuelles avec des animés, être constant, mais original avec les méthodes pédagogiques choisies. Puis, éviter les trop longues séances synchrones en privilégiant le format asynchrone, la classe inversée et en faisant des pauses plus fréquemment qu'en présentiel.

6.2 Limites de la recherche

Plusieurs limites à cette recherche sont apparues rapidement, surtout lors de l'administration du questionnaire en ligne. Une erreur fut de ne pas avoir créé de questions portant sur le nombre d'étudiants et étudiantes dans un groupe. Au moins 5 enseignants et enseignantes ont précisé, dans les commentaires, que leurs relations pédagogiques étaient grandement affectées par le nombre d'étudiants et étudiantes dans les groupes. Ce manquement ne permet donc pas d'offrir de précision à ce niveau dans les résultats. Une autre limite des résultats est le fait que la grande majorité des répondants proviennent du milieu collégial, dès lors, il est donc plus difficile d'étendre les résultats obtenus au milieu universitaire. Aussi, pour l'entrevue semi-dirigée, les 5 participants et participantes ont été choisis en fonction des postes occupés, afin d'offrir la plus grande variété possible, mais après réflexion, il aurait également été souhaitable de prendre en compte le nombre d'années d'expérience, puisque le hasard a fait en

sorte que 4 des 5 répondants avaient moins de 5 années d'expérience. Bref, dans une future recherche, les aspects nommés précédemment devraient être pris en compte, dans le but d'obtenir des résultats plus globaux, ce qui permettrait d'élargir la portée de la présente recherche.

6.3 Recherches futures

Pour finir, il va de soi qu'en tant que mémoire de maîtrise, réalisée en contexte de pandémie mondiale, cette recherche n'est qu'une amorce d'un sujet qui se révèle de plus en plus important au sein de la société. Dans le futur, il sera pertinent d'approfondir le thème de la relation pédagogique en contexte de mise à distance de la formation en ayant un plus long recul vis-à-vis la situation sanitaire qui a sévi. Les répondants et répondants étaient probablement dans un état d'esprit différent de leurs habitudes et le contexte forcé de l'implantation du numérique a grandement affecté la recherche. Il sera fort intéressant de dupliquer le questionnaire en ligne dans d'autres milieux académiques, et même à l'international, pour comparer les méthodes pédagogiques et numériques et ainsi diffuser les bonnes pratiques à travers le monde éducatif. Les résultats ont également permis de relever plusieurs problématiques ou questions d'ordres éthiques auxquels les établissements d'enseignement qui souhaitent inclure la formation à distance devront réfléchir dans l'avenir. Il s'agit notamment de l'ouverture des caméras, de la participation et de la présence des étudiants et étudiantes à distance, de leur engagement à suivre réellement un cours en virtuel, mais aussi de la qualité des cours en ligne offerts par les enseignants et enseignantes. Serait-il bénéfique d'offrir cette possibilité à ceux qui répondent à certains critères ou bien à ceux qui ont un minimum de formation en technopédagogie? Bref, le numérique ne doit pas nuire à la relation pédagogique ni à la qualité de la formation offerte. La formation à distance se doit d'être un pas en avant et d'offrir des modalités qui tiennent compte de la vitesse du monde moderne.

ANNEXE A

CRÉER UN CLIMAT PROPICE À L'ENGAGEMENT ET AUX APPRENTISSAGES (Langevin,1996)

Se montrer empathique, adopter une relation de coopération orientée vers la résolution des problèmes cognitifs, affectifs et d'ordre pratique.
Prendre conscience de ses propres messages non verbaux et de ses contradictions, pratiquer l'écoute, décoder les manifestations non verbales.
Vérifier la compréhension et adapter son discours, afin d'entrer en communication avec l'étudiant.
Se montrer empathique lorsque l'étudiant éprouve de l'anxiété, prendre contact avec chaque étudiant, planifier des rencontres ou des activités individuelles ou en sous-groupes dès les premiers cours pour guider ou accompagner l'étudiant dans un travail, faire un effort pour apprendre son nom.
Utiliser des techniques d'ouverture en classe : questionner, souligner les progrès, garder dix minutes au début et à la fin du cours pour de l'aide aux étudiants et étudiantes en plus des rencontres au bureau déjà annoncées, insister sur ses heures de disponibilité, encourager verbalement les étudiants et étudiantes durant le temps de classe et par écrit sur les travaux corrigés.
Utiliser la rétroaction des étudiants et étudiantes concernant le cours, les activités du cours.
Donner régulièrement des rétroactions avec des remarques constructives, éviter de blâmer, de rassurer, de juger, d'enquêter, car ces attitudes peuvent freiner le développement de l'autonomie.
Remettre ses pratiques en question, varier sa pédagogie et rendre plus significantes les activités en classe.
Susciter des liens entre les étudiants et étudiantes : faire appel à ces derniers pour enseigner eux-mêmes des parties de la matière, développer un réseau téléphonique, organiser un réseau de soutien d'apprentissage entre eux, favoriser en classe l'apprentissage des noms des pairs, les travaux d'équipe, la coopération, les projets concrets.
Recadrer les erreurs comme des occasions de progresser, susciter les questions.

ANNEXE B

TABLEAU D'INDICATEURS DE LA PÉDAGOGIE PARTICIPATIVE

Pour remplir la liste d'indicateurs ci-dessous, il suffit de quantifier, sur une échelle de 0 à 3 (0 = jamais; 1 = parfois; 2 = souvent; 3 = toujours), les pratiques des enseignantes et enseignants afin de faire un bilan de l'intégration de la pédagogie participative recensée. Les utilisatrices et utilisateurs peuvent remplir la liste à l'ordinateur ou l'imprimer en format papier.

En tant qu'enseignante ou enseignant...	0	1	2	3
1. Je relie toujours la matière enseignée à des situations authentiques de la vie courante.				
2. Je collabore avec mes collègues pour concevoir des tâches d'apprentissage intéressantes et variées et pour obtenir une rétroaction sur ma planification pédagogique.				
3. J'établis des partenariats pluridisciplinaires avec des intervenantes et intervenants de la collectivité afin que les élèves prennent part à une culture collective francophone en Ontario et à l'échelle mondiale.				
4. Je varie mes pratiques pédagogiques (le questionnement efficace, l'apprentissage par les pairs, l'expérimentation à l'aide de problèmes authentiques présentant des défis, etc.).				
5. J'objective ma pratique en tenant compte des nouvelles pratiques pédagogiques et des données obtenues par un logiciel de type <i>Gestion de l'information pour le suivi des élèves</i> afin d'être transparent, juste et équitable pour tous les élèves.				
6. J'intègre des pratiques pédagogiques participatives en prenant soin de privilégier les critères des référents culturels de la francophonie tout en utilisant une riche variété d'outils technologiques pour faciliter une ouverture sur le monde.				
7. Je développe avec les élèves des scénarios d'apprentissage intégrés authentiques, significatifs et complexes en étant un				

En tant qu'enseignante ou enseignant...	0	1	2	3
concepteur de l'apprentissage tout en prévoyant un espace francophone afin que les élèves puissent se reconnaître, s'affirmer et grandir.				
8. Je fais en sorte que l'apprentissage se réalise dans la salle de classe, mais aussi à l'extérieur des murs de l'école et en mode virtuel où les technologies deviennent indissociables aux objectifs et besoins d'apprentissage et permettent un accès rapide à un grand éventail d'informations et de destinataires pouvant contribuer à l'acquisition du savoir de mes élèves.				
9. J'enseigne comment formuler et poser de bonnes questions à l'oral et à l'écrit afin d'obtenir les informations désirées en personne et en mode virtuel.				
10. Je privilégie les stratégies demandant un plus haut niveau de réflexion pour que l'apprentissage soit davantage métacognitif.				
11. J'offre aux élèves des choix d'activités plutôt que de leur en imposer une.				
12. Je conçois des activités pédagogiques qui placent les élèves au centre de leur apprentissage, et leur donne accès aux outils technologiques nécessaires pour gérer leur propre apprentissage.				
13. J'apprends à utiliser la technologie avec les élèves, et permets à ces derniers de devenir les principaux utilisateurs et responsables de la technologie en salle de classe.				
14. J'aide les élèves à faire la distinction entre les notions à apprendre et les processus d'acquisition en privilégiant le processus, la démarche et les étapes à réaliser pour atteindre l'intention pédagogique.				
15. Je facilite l'apprentissage et accompagne les élèves en leur fournissant des rétroactions descriptives continues, claires, spécifiques, signifiantes et ponctuelles à l'aide d'outils technologiques afin de les aider à progresser dans leur apprentissage.				
16. J'accorde moins de temps à donner des explications verbales afin de permettre aux élèves d'explorer et de trouver les				

En tant qu'enseignante ou enseignant...	0	1	2	3
réponses et les solutions à des défis présentant des enjeux dans la société.				
17. Je communique aux élèves sur une base régulière les critères de réussite de l'apprentissage et les coconstruis souvent avec eux afin qu'ils en prennent connaissance, qu'ils atteignent les objectifs d'apprentissage fixés, qu'ils déterminent les prochaines étapes et qu'ils progressent à leur rythme.				
18. Je traite les élèves comme des partenaires d'apprentissage en : a. agissant en tant qu'accompagnatrice et accompagnateur et coach; b. établissant avec eux les objectifs d'apprentissage et en les orientant vers les bonnes questions à poser.				
19. J'inspire et je laisse émerger la créativité des élèves tout en assurant la qualité et la rigueur de l'apprentissage.				
20. J'expose les élèves au monde et à la diversité culturelle à l'aide d'outils technologiques et des réseaux sociaux.				
21. J'agis à titre d'architecte du savoir qui guide mes élèves à trouver, à organiser et à gérer les nouvelles connaissances.				
22. L'apprentissage centré sur les élèves est encouragé et un climat propice à la pédagogie participative est instauré (questionnement efficace, résolution de problèmes authentiques présentant des défis, etc.).				
23. Les élèves participent activement à la planification, au processus de décision et à la mise en œuvre des activités d'apprentissage.				
24. J'enseigne les composantes de la citoyenneté numérique afin d'outiller judicieusement les élèves à l'application des technologies et des réseaux sociaux.				
25. J'amène les élèves à privilégier la langue française et à s'appropriier la culture francophone pour consolider leur identité.				
26. J'assure la mise en place de la pédagogie participative redéfinie et note les comportements observables pour mesurer la progression et pour adapter mon enseignement de façon à assurer la réussite scolaire de tous les élèves y compris ceux ayant des besoins particuliers, ceux inscrits au programme				

En tant qu'enseignante ou enseignant...	0	1	2	3
d'actualisation linguistique en français ou au programme d'appui aux nouveaux arrivants, de même que les élèves des communautés des Premières nations, Métis et Inuits.				
27. J'utilise l'évaluation au service de l'apprentissage et en tant qu'apprentissage à l'aide d'outils technologiques et de logiciels afin de mieux accompagner et guider les élèves dans leur appropriation du savoir.				
28. Les élèves reconnaissent la contribution importante de l'école dans leurs apprentissages en vue d'obtenir un emploi dans les domaines qu'ils désirent et à l'endroit dans le monde où ils désirent travailler en français.				
29. Les élèves se sentent bien à l'école et utilisent une variété riche d'outils technologiques pour communiquer avec des gens qui les inspirent.				
30. Les élèves se font facilement des amis, entretiennent des liens sains avec les intervenantes et intervenants et développent un sens d'appartenance et de bien-être à l'école.				
31. Une variété d'activités extrascolaires est offerte à l'école pour tisser des liens entre les élèves, les intervenantes et intervenants plus les organismes qui organisent ces activités.				
32. Les élèves se disent entendus, respectés et reconnus par les membres du personnel de l'école.				
33. Je démontre de quelle manière les erreurs servent d'apprentissage en faisant, par exemple, un lien avec les jeux vidéo où l'apprentissage à une étape permet de mieux réaliser la prochaine étape.				
34. Je prends l'initiative de consulter les revues professionnelles, les travaux de recherche et les études prospectives en rapport avec la pédagogie du 21 ^e siècle pour parfaire mes interventions pédagogiques.				
Pointage total obtenu portant sur l'intégration de la pédagogie participative redéfinie telle qu'elle a été présentée dans la recension des écrits et des entretiens virtuels réalisés				

Ce tableau est inspiré de la recension des écrits et des entretiens virtuels réalisés, de *Faire croître le succès*, 2010 et *Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française de l'Ontario*, 2009

ANNEXE C
AFFICHE DE RECRUTEMENT

PARTICIPANT.ES RECHERCHÉ.ES

Le projet de recherche: *La création d'une relation pédagogique en contexte de mise à distance de la formation : stratégies pédagogiques et numériques* a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche de l'UQAM (22 novembre 2021)

Vous compté minimalement 3 années d'expérience en enseignement post-secondaire (collégial et/ou universitaire)

Vous avez minimalement enseigné 2 semestres en formation en ligne et/ou à distance.

Nous sommes intéressés à vous rencontrer!

L'objectif général de la recherche est de déterminer les différentes stratégies pédagogiques et numériques qui favorisent la création d'une relation pédagogique à distance en enseignement supérieur. Nous souhaitons que les participants remplissent un questionnaire anonyme d'une durée d'environ 20 minutes. Par la suite, les candidats intéressés à poursuivre pourront participer à une entrevue individuelle d'environ 30 minutes.

Pour plus d'information, contactez la chercheuse, Julie Monette
par courriel : monette.julie@uqam.ca

ANNEXE D

QUESTIONNAIRE

Questionnaire sur la relation pédagogique en contexte de mise à distance de la formation

Nous vous adressons ce questionnaire dans l'intention de mieux comprendre le phénomène de la relation pédagogique à distance. L'objectif général de la recherche est de déterminer les différentes stratégies pédagogiques et numériques qui favorisent la création d'une relation pédagogique à distance en enseignement supérieur. La durée de réponses à nos questions varie entre 20 et 30 minutes. Nous vous remercions de bien vouloir consacrer ce temps destiné à une meilleure connaissance de ce phénomène sociétal. L'enseignement en ligne est désormais omniprésent dans les établissements scolaires depuis la crise de la COVID-19, il est donc primordial de soutenir les enseignants et enseignantes et de les aider à être mieux préparés aux réalités de la formation à distance.

Bien cordialement.

Julie Monette, étudiante-chercheure et France Gravelle, directrice de recherche.

DONNÉES PERSONNELLES

1. Sexe

- Femme
- Homme
- Autre

2. Âge

- Entre 20-30
- Entre 31-40
- Entre 41-50
- Entre 51-60

61 et plus

3. Dernier diplôme(s) obtenu(s)

- Certificat
- Baccalauréat
- Maîtrise
- Doctorat
- Diplôme d'études supérieures spécialisées

4. Diplôme dans un programme spécialisé en pédagogie

- Oui
- Non

**5. Si vous avez répondu oui à la précédente question
De quel diplôme(s) s'agit-il(s)?**

- Programme court ou microprogramme en pédagogie
- Baccalauréat dans le domaine de l'éducation
- Maîtrise dans le domaine de l'éducation
- Doctorat dans le domaine de l'éducation
- Autre : Précisez : _____

6. Poste occupé

- Enseignant à temps plein au collégial
- Chargé de cours au collégial
- Professeur à temps plein à l'université
- Chargé de cours à l'université
- Autre : Précisez : _____

7. Secteur de formation : type d'établissement

- Cégep public
- Collège privé
- Université

8. Situation géographique de l'établissement d'enseignement

- Urbaine

Rurale

9. Langue dans laquelle l'établissement offre les formations

Anglais

Français

Bilingue

Autre : Précisez : _____

10. Nombre d'années d'expérience en enseignement post-secondaire

Entre 0 et 5

Entre 6 et 10

Entre 11 et 15

Entre 16 et 20

Entre 21 et 25

26 et plus

DONNÉES CONCERNANT L'ENSEIGNEMENT EN LIGNE

**11. Nombre de semestres enseignés en ligne avant la pandémie de la COVID-19
(avant la session d'hiver 2020)**

0

Entre 1 et 3

Entre 3 et 5

Entre 5 et 10

Entre 10 et 15

Entre 15 et 20

20 et plus

**12. Nombre de semestres enseignés en ligne avant la pandémie de la COVID-19
(avant la session d'hiver 2020)**

0

Entre 1 et 3

Entre 3 et 5

13. Nombre de semestres enseignés en ligne depuis la pandémie de la COVID-19 (après la session d'hiver 2020)

- 0
- Entre 1 et 3
- Entre 3 et 5

RELATION PÉDAGOGIQUE EN CONTEXTE DE FORMATION À DISTANCE

Les questions suivantes portent sur la relation pédagogique en contexte de formation en ligne.

14. Dans un contexte de formation à distance, vous êtes satisfaits de la relation que vous entretenez avec vos étudiants et étudiantes?

- Très satisfait(e)
- Satisfait(e)
- Peu satisfait(e)
- Insatisfait(e)

15. Vous avez l'impression que la distance de la formation affecte la relation que vous entretenez avec vos étudiants et étudiantes?

- Fortement en accord
- En accord
- En désaccord
- Fortement en désaccord

16. Si vous avez répondu fortement en accord ou en accord à la question précédente. La relation pédagogique est affectée par la distance de manière :

- Très positive
- Positive
- Négative
- Très négative

Climat de la classe

- 17. Dans un contexte de formation à distance, vous croyez que le climat dans vos classes est propice à l'apprentissage des élèves.**
- Fortement en accord
 - En accord
 - En désaccord
 - Fortement en désaccord
- 18. Dans un contexte de formation à distance, vous arrivez à maintenir un climat positif dans vos classes.**
- Fortement en accord
 - En accord
 - En désaccord
 - Fortement en désaccord
- 19. Dans un contexte de formation à distance, vous démontrez de l'empathie et de l'ouverture à l'égard de vos étudiants et étudiantes.**
- Fortement en accord
 - En accord
 - En désaccord
 - Fortement en désaccord
- 20. Dans un contexte de formation à distance, vous employez des stratégies de métacognition (introspection, réflexion critique, journal de bord, etc.), vous permettant de prendre conscience de vos comportements, de votre non-verbal et de votre langage, afin de l'adapter à vos groupes?**
- Fortement en accord
 - En accord
 - En désaccord
 - Fortement en désaccord
- 21. Parmi les suivantes, quelles stratégies pédagogiques priorisez-vous pour favoriser un climat de classe positif dans vos classes virtuelles?**
- Mettre en place des consignes claires
 - Valider avec les étudiants et étudiantes l'acceptation des consignes

- Sonder les champs d'intérêt des étudiants et étudiantes
- Discuter de ses propres champs d'intérêt avec les étudiants et étudiantes
- Discuter des attentes des étudiants et étudiantes vis-à-vis le cours
- Diagnostiquer les connaissances préalables des étudiants et étudiantes
- Utiliser l'humour
- Valoriser les comportements positifs
- Favoriser les discussions constructives
- Discuter avec des collègues quant à leurs stratégies employées
- Introspecter ses propres comportements et réactions
- Autre : précisez : _____

22. Quels sont les principaux défis que vous rencontrez en ce qui concerne l'instauration d'un climat de classe positif dans vos classes virtuelles?

- Mettre en place des consignes claires
- Valider avec les étudiants et étudiantes l'acceptation des consignes
- Sonder les champs d'intérêt des étudiants et étudiantes
- Discuter de ses propres champs d'intérêt avec les étudiants et étudiantes
- Discuter des attentes des étudiants et étudiantes vis-à-vis le cours
- Diagnostiquer les connaissances préalables des étudiants et étudiantes
- Utiliser l'humour
- Valoriser les comportements positifs
- Favoriser les discussions constructives
- Discuter avec des collègues quant à leurs stratégies employées
- Introspecter ses propres comportements et réactions
- Autre : précisez : _____

Présence de l'enseignant

23. Dans un contexte de formation à distance, vous avez l'impression d'être véritablement présent pour les étudiants et étudiantes. Ici, « la présence réfère à l'idée suivante : un enseignant véritablement présent est l'adulte qui permet l'émergence des motivations de l'élève et qui peut l'aider à se définir comme personne, à s'accepter et à progresser » (Comspoulos, 1999).

- Fortement en accord
- En accord

- En désaccord
- Fortement en désaccord

24. Dans un contexte de formation à distance, vous avez l'impression d'être bienveillant (préoccupation sincère de l'enseignant pour le bien-être et l'apprentissage) à l'égard de vos étudiants et étudiantes.

- Fortement en accord
- En accord
- En désaccord
- Fortement en désaccord

25. Parmi les suivantes, quelles stratégies priorisez-vous pour faire ressentir votre présence et bienveillance aux étudiants et étudiantes dans vos classes virtuelles?

- Offrir des disponibilités en dehors des heures de classe
- Apprendre le nom de tous les étudiants et étudiantes
- Connaître les motivations des étudiants et étudiantes
- Offrir des attentions personnalisées
- Se montrer empathique
- Planifier des rencontres individuelles
- Donner fréquemment de la rétroaction
- Varier les manières d'offrir de la rétroaction
- Se montrer rassurant
- Éviter le blâme
- Autre : Précisez : _____

26. Quels sont les principaux défis que vous rencontrez pour faire ressentir votre présence et bienveillance aux étudiants et étudiantes dans vos classes virtuelles?

- Offrir des disponibilités en dehors des heures de classe
- Apprendre le nom de tous les étudiants et étudiantes
- Connaître les motivations des étudiants et étudiantes
- Offrir des attentions personnalisées
- Se montrer empathique
- Planifier des rencontres individuelles
- Donner fréquemment de la rétroaction
- Varier les manières d'offrir de la rétroaction

- Se montrer rassurant
- Éviter le blâme
- Autre : Précisez : _____

Qualité relationnelle

27. Dans un contexte de formation à distance, vous sentez que vous êtes à l'aise dans vos interventions avec les étudiants et étudiantes.

- Fortement en accord
- En accord
- En désaccord
- Fortement en désaccord

28. Dans un contexte de formation à distance, vous sentez que vous êtes constants dans votre manière d'interagir avec vos étudiants et étudiantes.

- Fortement en accord
- En accord
- En désaccord
- Fortement en désaccord

29. Dans un contexte de formation à distance, vous croyez que la distance entre vous et vos étudiants et étudiantes est saine? (proximité attendue entre un enseignant et un étudiant)

- Fortement en accord
- En accord
- En désaccord
- Fortement en désaccord

30. Dans un contexte de formation à distance, vous avez l'impression que vos rapports avec vos étudiants et étudiantes sont authentiques et sincères.

- Fortement en accord
- En accord
- En désaccord
- Fortement en désaccord

31. Parmi les suivantes, quelles stratégies pédagogiques priorisez-vous pour vous assurer une bonne qualité relationnelle entre vos étudiants et étudiantes et vous dans vos classes virtuelles?

- Mettre en place des limites et des balises claires
- Remettre en question ces pratiques
- Planifier les interventions importantes
- Être transparent
- Encourager les échanges sincères
- Éviter les interactions/contacts/échanges inappropriés ou qui sortent du cadre pédagogique
- Autre : précisez :

Quels sont les principaux défis que vous rencontrez en ce qui concerne l'instauration d'un climat de classe positif dans vos classes virtuelles?

- Mettre en place des limites et des balises claires
- Remettre en question ces pratiques
- Planifier les interventions importantes
- Être transparent
- Encourager les échanges sincères
- Éviter les interactions/contacts/échanges inappropriés ou qui sortent du cadre pédagogique
- Autre : précisez :

INTÉRÊT POUR UN ENTRETIEN

Ce questionnaire est anonyme, mais vous pouvez donner votre nom ainsi que vos coordonnées, afin que nous vous contactions en vue d'une entrevue semi-dirigée.

NomPrénom.....

Courriel

COMMENTAIRES

ANNEXE E

PROTOCOLE D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE

La création d'une relation pédagogique en contexte de mise à distance de la formation : stratégies pédagogiques et numériques

Protocole d'entrevue semi-dirigée

Objectifs de recherche :

L'objectif général de la recherche est de déterminer les différentes stratégies pédagogiques et numériques qui favorisent la création d'une relation pédagogique à distance en enseignement supérieur. Plusieurs objectifs spécifiques amèneront des pistes de réflexions, afin de répondre à cette problématique :

1. Volet descriptif <i>Permet à l'équipe de recherche de même qu'au participant de faire connaissance et de dresser sommairement le profil de ce dernier</i>	
Thèmes	Questions
1.1 Préparation à l'entrevue	<p>A. Merci d'avoir accepté de participer à cette entrevue.</p> <p>B. Rappel du but de l'entrevue : déterminer les différentes stratégies pédagogiques et numériques qui favorisent la création d'une relation pédagogique à distance en enseignement supérieur.</p> <p>C. Revoir le contenu du formulaire de consentement et s'assurer qu'il soit complété et signé par les deux parties (deux copies).</p>
1.2 Profil démographique et d'expérience	<p>D. Combien d'années d'expérience comptez-vous à titre d'enseignant en enseignement supérieur?</p> <p>E. Combien d'années d'expérience comptez-vous à titre d'enseignant en enseignement supérieur?</p> <p>F. Pourriez-vous me parler de votre expérience professionnelle dans le domaine de l'enseignement en ligne?</p>

2. Volet analytique <i>Permet au participant de s'exprimer quant à son expérience ainsi que sur les facteurs ayant intervenus au cours de celle-ci</i>	
Thèmes	Questions
2.1 Relation pédagogique <i>« L'ensemble des interactions du domaine cognitif, affectif et social entre apprenants et enseignants et enseignantes qui vise l'apprentissage et l'épanouissement de la personne »</i> <i>(Legendre, 2005).</i>	G. Comment décrivez-vous la relation que vous entretenez avec vos étudiants et étudiantes? H. Cette relation est-elle différente en contexte de mise à distance de la formation? Expliquez
2.2 Stratégies pédagonumériques en présentiel (section basée sur les critères de la relation pédagogique de Cosmopoulos, 1999) <i>Climat éducatif : confiance et ouverture dans lequel les étudiants et étudiantes se sentent acceptés, valorisés et à l'aise.</i> <i>Présence : adulte qui permet l'émergence des motivations de l'élève et qui peut l'aider à se définir comme personne, à s'accepter et à progresser, grâce à son autorité morale, conjointement liée à sa capacité relationnelle d'accueil.</i> <i>Qualité relationnelle : fait référence à la sincérité de la relation ainsi qu'aux motifs purs de son existence.</i>	I. Quels sont les stratégies pédagonumériques que vous mettez en place afin : a) d'implanter un climat positif dans vos classes qui favorise l'ouverture et l'apprentissage de vos étudiants et étudiantes? b) d'être présent pour les étudiants et étudiantes? c) de vous assurer d'avoir une bonne qualité relationnelle dans vos interactions avec vos étudiants et étudiantes?

2. Volet analytique

Permet au participant de s'exprimer quant à son expérience ainsi que sur les facteurs ayant intervenus au cours de celle-ci

Thèmes	Questions
<p>2.3 Stratégies pédagonumériques à distance/en ligne</p>	<p>J. Quels sont les stratégies pédagonumériques que vous mettez en place afin :</p> <ul style="list-style-type: none">d) d'implanter un climat positif dans vos classes qui favorise l'ouverture et l'apprentissage de vos étudiants et étudiantes?e) d'être présent pour les étudiants et étudiantes?f) de vous assurer d'avoir une bonne qualité relationnelle dans vos interactions avec vos étudiants et étudiantes?

3. Volet théorique <i>Offre au participant l'occasion de formuler la description d'un idéal ou d'émettre des suggestions, en regard de l'expérience vécue</i>	
Thèmes	Questions
3.1 Recommandations	K. Si vous aviez à faire des recommandations aux enseignants et enseignantes quant à l'implantation d'une relation pédagogique de qualité en contexte de mise à distance de la formation, que seraient-elles?
3.2 Clôture de l'entrevue semi-dirigée	L. Je n'ai plus d'autres questions. Y a-t-il des éléments que vous aimeriez ajouter en lien avec les thèmes dont nous avons parlés ou sur tout autre thème qui vous semble pertinent? M. Autre(s) commentaire(s), s'il y a lieu, ayant trait à cette entrevue? N. En terminant, je tiens encore une fois à vous remercier pour votre précieuse collaboration, dans le cadre de cette recherche.

Adapté de Gravelle (2021) et Duchesne, C. et Savoie-Zajc, L. (2005). L'engagement professionnel d'enseignantes du primaire : une démarche inductive de théorisation. *Recherches qualitatives*, 5(2), 69-95.

ANNEXE F

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DU QUESTIONNAIRE

Titre du projet de recherche

La création d'une relation pédagogique en contexte de mise à distance de la formation : stratégies pédagogiques et numériques

Étudiante-chercheure

Julie Monette, étudiante à la maîtrise en éducation et pédagogie à l'UQAM (monette.julie.4@courrier.uqam.ca et (514) 629-0274)

Directrice de recherche

France Gravelle, professeure-chercheure titulaire département d'éducation et pédagogie de l'UQAM (gravelle.france@uqam.ca et (514) 987-3000 poste 5662)

Préambule

Nous vous demandons de participer à un projet de recherche qui implique de remplir un questionnaire en ligne portant sur la relation pédagogique en contexte de mise à distance de la formation. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

Description du projet et de ses objectifs

L'objectif général de la recherche est de déterminer les différentes stratégies pédagogiques et numériques qui favorisent la création d'une relation pédagogique à distance en enseignement supérieur. Plusieurs objectifs spécifiques amèneront des pistes de réflexions afin de répondre à cette problématique :

- Déterminer si la difficulté est davantage liée à son établissement ou à sa conservation.
- Identifier quels sont les principales résistances des enseignants et enseignantes à ce sujet.
- Déterminer si les enseignants et enseignantes sont présentement en mesure de dépasser ses résistances.
- Identifier les changements qui s'opèrent dans le comportement ou l'attitude de l'enseignant lorsqu'il est à distance.

- Décrire quels sont les stratégies pédagognumériques qui ont déjà été mises en place par les enseignants et enseignantes afin de favoriser la relation pédagogique dans un contexte de mise à distance de la formation.

Le projet s'échelonne sur une période de 8 mois à la suite du lancement du questionnaire en ligne.

L'objectif est d'impliquer entre 50 et 100 participants et participantes. Les répondants devront minimalement avoir 3 années d'expérience en enseignement post-secondaire. Parmi, les années d'expérience, il sera nécessaire qu'ils aient offert au moins deux semestres en formation en ligne/à distance.

L'objectif de cette recherche est de fournir des pistes de solutions et des stratégies aux enseignements quant à leur relation avec les étudiants et étudiantes en contexte de mise à distance de la relation.

Nature et durée de votre participation

En acceptant de participer à cette recherche, vous aurez à remplir un questionnaire en ligne. Celui-ci comportera une vingtaine de questions. La durée de remplissage est d'approximativement vingt minutes. Aucun suivi ne sera nécessaire par la suite excepté pour les participants et participantes qui accepteront de lever l'anonymat afin de participer à un entretien.

Avantages liés à la participation

Vous ne retirerez personnellement pas d'avantages à participer à cette étude. Toutefois, vous aurez contribué à l'avancement de la science. Les résultats de la recherche pourront néanmoins permettre à certains d'améliorer leurs pratiques.

Risques liés à la participation

En participant à cette recherche, vous ne courez pas de risques ou d'inconvénients particuliers.

Confidentialité

Il est entendu que tous les renseignements recueillis sont confidentiels. Seuls les membres de l'équipe de recherche y auront accès. Vos données de recherche ainsi que votre formulaire de consentement seront conservées sur un serveur institutionnel de l'UQAM sécurisé pour la durée totale du projet.

Afin de protéger votre identité et la confidentialité de vos données, vous serez toujours identifié par un code alphanumérique. Ce code associé à votre nom ne sera connu que de l'équipe de recherche.

Tous les renseignements recueillis seront détruits de façon sécuritaire au terme de la recherche (maximum 2 an après la passation du questionnaire).

Utilisation secondaire des données

Ces projets de recherche seront évalués et approuvés par un Comité d'éthique de la recherche de l'UQAM avant leur réalisation. Les données de recherche seront conservées de façon sécuritaire. Afin de préserver votre identité et la confidentialité des données de recherche, vous ne serez identifié que par un numéro de code.

Il est possible que les résultats de la présente recherche soient utilisés afin de rédiger des articles scientifiques pour des revues scientifiques dans le domaine de l'éducation.

Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision.

Indemnité compensatoire

Aucune rémunération ni compensation n'est offerte au terme de la participation à ce questionnaire.

Des questions sur le projet?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet : France Gravelle, département d'éducation et pédagogie de l'UQAM (gravelle.france@uqam.ca et (514) 987-3000 poste 5662 ou Julie Monette, étudiante à la maîtrise en éducation et pédagogie à l'UQAM (julimonette25@gmail.com et (514) 629-0274).

Des questions sur vos droits? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants et étudiantes impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPE à l'adresse suivante :

CERPE de la Faculté des sciences humaines : cerpe.fsh@uqam.ca

CERPE plurifacultaire : cerpe-pluri@uqam.ca

Remerciements

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

Consentement

En cochant la case de confidentialité, je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction. J'accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

ANNEXE G

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE

Titre du projet de recherche

La création d'une relation pédagogique en contexte de mise à distance de la formation : stratégies pédagogiques et numériques

Étudiante-chercheure

Julie Monette, étudiante à la maîtrise en éducation et pédagogie à l'UQAM (monette.julie.4@courrier.uqam.ca) et (514) 629-0274

Directrice de recherche

France Gravelle, département d'éducation et pédagogie de l'UQAM (gravelle.france@uqam.ca et (514) 987-3000 poste 5662

Préambule

Nous vous demandons de participer à un projet de recherche qui consiste à accorder une entrevue individuelle à l'étudiante-chercheure qui portera sur la relation pédagogique en contexte de mise à distance de la formation. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

Description du projet et de ses objectifs

L'objectif général de la recherche est de déterminer les différentes stratégies pédagogiques et numériques qui favorisent la création d'une relation pédagogique à distance en enseignement

supérieur. Plusieurs objectifs spécifiques amèneront des pistes de réflexion, afin de répondre à cette problématique :

- Déterminer le type de difficultés associées à la mise en place de la relation pédagogique (établissement ou conservation).
- Identifier quelles sont les principales résistances des enseignants et enseignantes à ce sujet.
- Déterminer si les enseignants et enseignantes sont présentement en mesure de dépasser ces résistances en faisant appel à des stratégies pédagogiques.
- Identifier les comportements et attitudes déclarés par les enseignants et enseignantes lorsqu'ils sont en situation d'enseignement à distance.
- Décrire quelles sont les stratégies pédagogiques qui ont déjà été mises en place par les enseignants et enseignantes, afin de favoriser la relation pédagogique dans un contexte de mise à distance de la formation.

Le projet s'échelonne sur une période de 8 mois à la suite du lancement du questionnaire en ligne.

L'objectif est d'impliquer entre 5 À 10 participants et participantes. Les répondants devront minimalement avoir 3 années d'expérience en enseignement post-secondaire. Parmi, les années d'expérience, il sera nécessaire qu'ils aient offert au moins deux semestres en formation en ligne/à distance.

L'objectif de cette recherche est de fournir des pistes de solutions et des stratégies aux enseignants quant à leur relation avec les étudiants et étudiantes en contexte de mise à distance de la relation.

Nature et durée de votre participation

Votre participation consiste à accorder une entrevue individuelle à l'étudiante-chercheuse qui portera sur le thème suivant : la relation pédagogique en contexte de mise à distance de la formation. L'entrevue prendra environ 30 minutes de votre temps. Elle sera enregistrée sur une plateforme de visioconférence (logiciel TEAMS/Stream), l'enregistrement implique le son et l'image. L'entrevue se fera en ligne et l'heure de l'entrevue sera à convenir. La transcription que l'on fera de votre entrevue ne permettra pas de vous identifier.

Avantages liés à la participation

Vous ne retirerez personnellement pas d'avantages à participer à cette étude. Toutefois, vous aurez contribué à l'avancement de la science. Les résultats de la recherche pourront néanmoins permettre à certains d'améliorer leurs pratiques.

Risques liés à la participation

En participant à cette recherche, vous ne courez pas de risques ou d'inconvénients particuliers.

Confidentialité

Il est entendu que tous les renseignements recueillis sont confidentiels. Seuls les membres de l'équipe de recherche y auront accès. Vos données de recherche ainsi que votre formulaire de consentement seront conservées sur un serveur institutionnel de l'UQAM sécurisé pour la durée totale du projet.

Afin de protéger votre identité et la confidentialité de vos données, vous serez toujours identifié par un code alphanumérique. Ce code associé à votre nom ne sera connu que de l'équipe de recherche.

Tous les renseignements recueillis seront détruits de façon sécuritaire au terme de la recherche (5 ans après la passation de l'entrevue).

Utilisation secondaire des données

Ces projets de recherche seront évalués et approuvés par un Comité d'éthique de la recherche de l'UQAM avant leur réalisation. Les données de recherche seront conservées de façon sécuritaire. Afin de préserver votre identité et la confidentialité des données de recherche, vous ne serez identifié que par un numéro de code.

Il est possible que les résultats de la présente recherche soient utilisés afin de rédiger des articles scientifiques pour des revues scientifiques dans le domaine de l'éducation.

Acceptez-vous que les données de recherche soient utilisées pour réaliser d'autres projets de recherche dans le même domaine?

Oui Non

Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser Julie Monette verbalement ; toutes les données vous concernant seront détruites.

Indemnité compensatoire

Aucune rémunération ni compensation n'est offerte au terme de la participation à cette entrevue.

Des questions sur le projet?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet : France Gravelle, département d'éducation et pédagogie de l'UQAM (gravelle.france@uqam.ca et (514) 987-3000 poste 5662 ou Julie Monette, étudiante à la maîtrise en éducation et pédagogie à l'UQAM (monette.julie.4@courrier.uqam.ca) et (514) 629-0274)

Des questions sur vos droits? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants et étudiantes impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPE à l'adresse suivante :

CERPE de la Faculté des sciences humaines : cerpe.fsh@uqam.ca

CERPE plurifacultaire : cerpe-pluri@uqam.ca

Remerciements

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

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Prénom Nom

Signature

Date

Engagement du chercheur

Je, soussigné(e) certifie

(a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire; (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard;

(c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus;

(d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Julie Monette 07/12/2021

ANNEXE H

CERTIFICAT ÉTHIQUE

No. de certificat : 2022-3723

Date : 2021-11-22

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants et étudiantes impliquant des êtres humains (CERPE plurifacultaire) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (2020) de l'UQAM.

- Titre du projet : **La création d'une relation pédagogique en contexte de mise à distance de la formation : stratégies pédagogiques et numériques**
- Nom de l'étudiant : **Julie Monette**
- Programme d'études : **Maîtrise en éducation (éducation et pédagogie)**
- Direction(s) de recherche : **France Gravelle**

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se

poursuivant sur plus d'une année au plus tard un mois avant la date d'échéance (**2022-11-22**) de votre certificat. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.



Caroline Vrignaud

Pour le président, **Raoul Graf**, M.A., Ph.D.

Président CERPÉ plurifacultaire et Professeur titulaire, département de marketing

ANNEXE I

RÉSULTATS DU QUESTIONNAIRE

Résumé pour D1

Sexe :

Réponse	Décompte	Pourcentage
Femme (A1)	49	67.12 %
Homme (A2)	23	31.51 %
Autre (A3)	1	1.37 %
Sans réponse	0	0.00 %

Résumé pour D2

Âge :

Réponse	Décompte	Pourcentage
Entre 20 et 30 ans (A1)	5	6.85 %
Entre 31 et 40 ans (A2)	22	30.14 %
Entre 41 et 50 ans (A3)	19	26.03 %
Entre 51 et 60 ans (A4)	20	27.40 %
61 ans et plus (A5)	7	9.59 %
Sans réponse	0	0.00 %

Résumé pour D3

Dernier diplôme(s) obtenu(s) :

Réponse	Décompte	Pourcentage
Certificat (A1)	7	9.59 %
Baccalauréat (A2)	12	16.44 %
Maîtrise (A3)	43	58.90 %
Doctorat (A4)	5	6.85 %
Diplôme d'études supérieures spécialisées (A5)	6	8.22 %
Sans réponse	0	0.00 %

Résumé pour D4

Diplôme dans un programme spécialisé en pédagogie :

Réponse	Décompte	Pourcentage
Oui (A1)	35	47.95 %
Non (A2)	38	52.05 %
Sans réponse	0	0.00 %
Non affiché	0	0.00 %

Résumé pour D5

De quel diplôme(s) s'agit-il(s)?

Réponse	Décompte	Pourcentage
Programme court ou microprogramme en pédagogie (A1)	13	17.81 %
Baccalauréat dans le domaine de l'éducation (A2)	3	4.11 %
Maîtrise dans le domaine de l'éducation (A3)	12	16.44 %
Doctorat dans le domaine de l'éducation (A4)	1	1.37 %
Autre	6	8.22 %
Sans réponse	0	0.00 %
Non affiché	38	52.05 %

Identifiant (ID)	Réponse
11	Certificat enseignement professionnel
20	Programme court en pédagogie de l'enseignement supérieur et maîtrise en didactique des maths
24	Scolarité de maîtrise en enseignement secondaire
62	Certificat en pédagogie UoS
75	Certificat d'enseignement collégial

Résumé pour D6

Poste occupé :

Réponse	Décompte	Pourcentage
Enseignant à temps plein au collégial (A1)	49	67.12 %
Chargé de cours au collégial (A2)	14	19.18 %
Professeur à temps plein à l'université (A3)	2	2.74 %
Chargé de cours à l'université (A4)	5	6.85 %
Autre	3	4.11 %
Sans réponse	0	0.00 %
Non affiché	0	0.00 %

Identifiant (ID)	Réponse
31	Enseignante précaire à temps partiel
55	Enseignant en école d'ingénieur privée

Résumé pour D7

Secteur de formation : type d'établissement :

Réponse	Décompte	Pourcentage
Cégep public (A1)	27	36.99 %
Collège privé (A2)	35	47.95 %
Université (A3)	11	15.07 %
Sans réponse	0	0.00 %

57 Temps plein collégial et charge de cours à l'université

Résumé pour D8

Situation géographique de l'établissement d'enseignement :

Réponse	Décompte	Pourcentage
Urbaine (A1)	70	95.89 %
Rurale (A2)	3	4.11 %
Sans réponse	0	0.00 %

Résumé pour D9

Langue dans laquelle l'établissement offre les formations :

Réponse	Décompte	Pourcentage
Anglais (A1)	5	6.85 %
Français (A2)	37	50.68 %
Bilingue (A3)	30	41.10 %
Autre	1	1.37 %
Sans réponse	0	0.00 %
Non affiché	0	0.00 %

Identifiant (ID)	Réponse
23	Français et anglais

Résumé pour D10

Nombre d'années d'expérience en enseignement post-secondaire :

Réponse	Décompte	Pourcentage
Entre 0 et 5 (A1)	13	17.81 %
Entre 6 et 10 (A2)	17	23.29 %
Entre 11 et 15 (A3)	15	20.55 %
Entre 16 et 20 (A4)	10	13.70 %
Entre 21 et 25 (A5)	8	10.96 %
26 et plus (A6)	10	13.70 %
Sans réponse	0	0.00 %
Non affiché	0	0.00 %

Résumé pour DE1

Nombre de semestres enseignés en ligne avant la pandémie de la COVID-19 (avant la session d'hiver 2020) :

Réponse	Décompte	Pourcentage
0 (A1)	50	68.49 %
Entre 1 et 3 (A2)	10	13.70 %
Entre 3 et 5 (A3)	5	6.85 %
Entre 5 et 10 (A4)	5	6.85 %
Entre 10 et 15 (A5)	1	1.37 %
20 et plus (A6)	2	2.74 %

Résumé pour DE2

Nombre de semestres enseignés en ligne depuis la pandémie de la COVID-19 (après la session d'hiver 2020) :

Réponse	Décompte	Pourcentage
0 (A1)	0	0.00 %
Entre 1 et 3 (A2)	45	61.64 %
Entre 3 et 5 (A3)	28	38.36 %
Sans réponse	0	0.00 %

Résumé pour RP1

Dans un contexte de formation à distance, vous êtes satisfaits de la relation que vous entretenez avec vos étudiants et étudiantes?

Réponse	Décompte	Pourcentage
Très satisfait(e) (A1)	4	5.48 %
Satisfait(e) (A2)	34	46.58 %
Peu satisfait(e) (A3)	26	35.62 %
Insatisfait(e) (A4)	9	12.33 %
Sans réponse	0	0.00 %

Résumé pour RP2

Vous avez l'impression que la distance de la formation affecte la relation que vous entretenez avec vos étudiants et étudiantes.

Réponse	Décompte	Pourcentage
Fortement en accord (A1)	34	46.58 %
En accord (A2)	28	38.36 %
En désaccord (A3)	8	10.96 %
Fortement en désaccord (A4)	3	4.11 %
Sans réponse	0	0.00 %

Résumé pour RP3

La relation pédagogique est affectée par la distance de manière :

Réponse	Décompte	Pourcentage
Très positive (A1)	0	0.00 %
Positive (A2)	5	6.85 %
Négative (A3)	48	65.75 %
Très négative (A4)	9	12.33 %
Sans réponse	0	0.00 %
Non affiché	11	15.07 %

Résumé pour C1

Dans un contexte de formation à distance, vous croyez que le climat dans vos classes est propice à l'apprentissage des étudiants et étudiantes.

Réponse	Décompte	Pourcentage
Fortement en accord (A1)	7	9.59 %
En accord (A2)	23	31.51 %
En désaccord (A3)	32	43.84 %
Fortement en désaccord (A4)	11	15.07 %
Sans réponse	0	0.00 %
Non affiché	0	0.00 %

Résumé pour C2

Dans un contexte de formation à distance, vous arrivez à maintenir un climat positif dans vos classes?

Réponse	Décompte	Pourcentage
Fortement en accord (A1)	15	20.55 %

En accord (A2)	48	65.75 %
En désaccord (A3)	10	13.70 %
Fortement en désaccord (A4)	0	0.00 %
Sans réponse	0	0.00 %
Non affiché	0	0.00 %

Résumé pour C3

Dans un contexte de formation à distance, vous démontrez de l'empathie et de l'ouverture à l'égard de vos étudiants et étudiantes.

Réponse	Décompte	Pourcentage
Fortement en accord (A1)	50	68.49 %
En accord (A2)	21	28.77 %
En désaccord (A3)	2	2.74 %
Fortement en désaccord (A4)	0	0.00 %
Sans réponse	0	0.00 %
Non affiché	0	0.00 %

Résumé pour C4

Dans un contexte de formation, vous employez des stratégies de métacognition (introspection, réflexion critique, journal de bord, etc.), vous permettant de prendre conscience de vos comportements, de votre non-verbal et de votre langage, afin de l'adapter à vos groupes.

Réponse	Décompte	Pourcentage
Fortement en accord (A1)	16	21.92 %
En accord (A2)	42	57.53 %
En désaccord (A3)	14	19.18 %
Fortement en désaccord (A4)	1	1.37 %
Sans réponse	0	0.00 %

Résumé pour C5

Parmi les suivantes, quelle(s) stratégie(s) pédagogique(s) priorisez-vous pour favoriser un climat de classe positif dans vos classes virtuelles?

Réponse	Décompte	Pourcentage
Mettre en place des consignes claires (SQ001)	62	84.93 %
Valider avec les étudiants et étudiantes l'acceptation des consignes (SQ008)	51	69.86 %
Sonder les champs d'intérêt des étudiants et étudiantes (SQ007)	40	54.79 %
Discuter de ses propres champs d'intérêt avec les étudiants et étudiantes (SQ80670)	35	47.95 %
Discuter des attentes des étudiants et étudiantes vis-à-vis le cours (SQ006)	43	58.90 %
Diagnostiquer les connaissances préalables des étudiants et étudiantes (SQ48222)	43	58.90 %
Utiliser l'humour (SQ005)	66	90.41 %
Valoriser les comportements positifs (SQ41216)	52	71.23 %
Favoriser les discussions constructives (SQ004)	56	76.71 %
Discuter avec des collègues quant à leurs stratégies employées (SQ42968)	51	69.86 %
Introspecter ses propres comportements et réactions (SQ003)	50	68.49 %
Autre	8	10.96 %

Identifiant (ID)	Réponse
5	Établir des rencontres de " commentaires " ex : durant les derniers 3 cours : que changeriez-vous? Pourquoi? remplacer par quoi? Comment ce remplacement peut-il rencontrer les critères du cours (ou du plan de cours) etc.
15	Partager les travaux des étudiants et étudiantes avec toute la classe.
24	Être le plus ludique possible.
40	Développement d'activités collaboratives dans le cadre desquelles les étudiants et étudiantes doivent travailler en équipe (utilisation des breakout rooms de Zoom).
44	Création d'un environnement social sur Teams (par les canaux privés).
46	Division des cours (au lieu de 40 étudiants et étudiantes en même temps, 4 sous-groupes de 10 étudiants et étudiantes).
63	Discuter des défis que les étudiants et étudiantes confrontent et valider leurs perceptions des circonstances.
71	Travaux relativement faciles qui a pour but de déconstruire l'enseignement à distance.

Résumé pour C6

Quels sont les principaux défis que vous rencontrez en ce qui concerne l'instauration d'un climat de classe positif dans vos classes virtuelles?

Réponse	Décompte	Pourcentage
Mettre en place des consignes claires (SQ001)	13	17.81 %
Valider avec les étudiants et étudiantes l'acceptation des consignes (SQ002)	32	43.84 %
Sonder les champs d'intérêt des étudiants et étudiantes (SQ003)	26	35.62 %
Discuter de ses propres champs d'intérêt avec les étudiants et étudiantes (SQ004)	12	16.44 %
Discuter des attentes des étudiants et étudiantes vis-à-vis le cours (SQ005)	24	32.88 %
Diagnostiquer les connaissances préalables des étudiants et étudiantes (SQ006)	32	43.84 %
Utiliser l'humour (SQ007)	9	12.33 %
Valoriser les comportements positifs (SQ008)	13	17.81 %
Favoriser les discussions constructives (SQ009)	24	32.88 %
Discuter avec des collègues quant à leurs stratégies employées (SQ010)	15	20.55 %
Introspecter ses propres comportements et réactions (SQ011)	12	16.44 %
Autre	10	13.70 %

Identifiant (ID)	Réponse
5	Malheureusement, garder la caméra activée tout le temps du cours et le manque de discipline des étudiants et étudiantes à suivre assidument le cours; sachant qu'ils peuvent se déplacer, oublient de retourner en classe; le confinement ou le fait qu'ils n'ont pas " un être humain " face à eux, leur permet de faire autre chose que ce qu'ils doivent faire - Manque des consignes claires de l'administration - Manque de la mise sur place des conséquences de non-respect des consignes - Exécuter les conséquences lorsque obligations non rencontrées - etc.) ces observations s'applique pour des étudiants et étudiantes en ligne : de tout âge et de toute ethnie.
6	Aucun.
34	Obtenir un climat de classe dynamique, basée sur une interaction avec les étudiants et étudiantes durant les cours.
39	Ouverture des caméras.
46	Trop d'étudiants et étudiantes dans les groupes = moins de temps pour chacun (« aller chercher » chacun est plus difficile si on a 40 vignettes de visages mesurant à peine 2 cm chacune... Moins facile de décoder intuitivement la compréhension ou l'intérêt des étudiants et étudiantes avec de si petites vignettes. Plus difficile aussi d'amener chacun à prendre la parole ou à s'engager dans le cours. Il m'a fallu développer des techniques pour avoir le pouls de la classe; ex. : réactions informatiques, questionnaires de rétroaction.) La solution de scinder les groupes en 4 a été presque « miraculeuse » pour les étudiants et étudiantes, mais très « chronophage » pour moi... En fait, je n'ai pas fait le même choix à la session suivante...
47	Préparation de matériel pédagogique inclusif.
60	Absences.
63	Encourager l'implication des étudiants et étudiantes.

71 Récemment avoir des étudiants et étudiantes engagés à apprendre à distance.

73 La participation.

Résumé pour P1

Dans un contexte de formation à distance, vous avez l'impression d'être véritablement présent pour les étudiants et étudiantes. Ici, « la présence réfère à l'idée suivante: un enseignant véritablement présent est l'adulte qui permet l'émergence des motivations de l'élève et qui peut l'aider à se définir comme personne, à s'accepter et à progresser » (Cosmopoulos, 1999).

Réponse	Décompte	Pourcentage
Fortement en accord (A1)	17	23.29 %
En accord (A2)	33	45.21 %
En désaccord (A3)	21	28.77 %
Fortement en désaccord (A4)	2	2.74 %
Sans réponse	0	0.00 %

Résumé pour P2

Dans un contexte de formation à distance, vous avez l'impression d'être bienveillant (préoccupation sincère de l'enseignant pour le bien-être et l'apprentissage) à l'égard de vos étudiants et étudiantes.

Réponse	Décompte	Pourcentage
Fortement en accord (A1)	38	52.05 %
En accord (A2)	31	42.47 %
En désaccord (A3)	4	5.48 %
Fortement en désaccord (A4)	0	0.00 %
Sans réponse	0	0.00 %

Résumé pour P3

Parmi les suivantes, quelle(s) stratégie(s) priorisez-vous pour faire ressentir votre présence et votre bienveillance aux étudiants et étudiantes dans vos classes virtuelles?

Réponse	Décompte	Pourcentage
Offrir des disponibilités en dehors des heures de classe (SQ002)	64	87.67 %
Apprendre le nom de tous les étudiants et étudiantes (SQ003)	46	63.01 %
Connaître les motivations des étudiants et étudiantes (SQ004)	38	52.05 %
Offrir des attentions personnalisées (SQ005)	40	54.79 %
Se montrer empathique (SQ006)	65	89.04 %
Planifier des rencontres individuelles (SQ007)	48	65.75 %
Donner fréquemment de la rétroaction (SQ008)	51	69.86 %
Varié les manières d'offrir de la rétroaction (SQ009)	40	54.79 %
Se montrer rassurant (SQ010)	64	87.67 %
Éviter le blâme (SQ011)	47	64.38 %
Autre	2	2.74 %

Identifiant (ID)	Réponse
63	Commencer le cours avec une discussion libre pour donner une chance aux étudiants et étudiantes de s'exprimer et créer un lien avec les étudiants et étudiantes.
90	Je répondais aussi aux messages TEAMS très souvent même le soir et les fins de semaine.

Résumé pour P4

Quels sont les principaux défis que vous rencontrez en ce qui concerne l'instauration d'un climat de classe positif dans vos classes virtuelles?

Réponse	Décompte	Pourcentage
Offrir des disponibilités en dehors des heures de classe (SQ002)	9	12.33 %
Apprendre le nom de tous les étudiants et étudiantes (SQ003)	29	39.73 %
Connaître les motivations des étudiants et étudiantes (SQ004)	42	57.53 %
Offrir des attentions personnalisées (SQ005)	21	28.77 %
Se montrer empathique (SQ006)	9	12.33 %
Planifier des rencontres individuelles (SQ007)	17	23.29 %
Donner fréquemment de la rétroaction (SQ008)	24	32.88 %
Varié les manières d'offrir de la rétroaction (SQ009)	25	34.25 %

Se montrer rassurant (SQ010)	5	6.85 %
Éviter le blâme (SQ011)	8	10.96 %
Autre	10	13.70 %

Identifiant (ID)	Réponse
5	En ligne, les étudiants et étudiantes sont facilement distraits; se permettent des absences fréquentes; etc.
15	M'assurer que tous les étudiants et étudiantes suivent effectivement le cours et font les activités que nous faisons.
34	Les échanges en groupe sont plus difficiles. Certains étudiants et étudiantes ne prennent pas la parole.
46	À partir d'un questionnaire en début de session, je connais bien les motivations des étudiants et étudiantes, mais c'est au fil de la session que j'en perds des bouts! (Évolution).
54	Recevoir de la rétroaction sous forme de participation active de la part des étudiants et étudiantes qui n'ouvrent pas leur caméra ni même leur microphone.
60	Absences.
71	J'ai une famille qui est ma priorité à l'extérieur de mes cours alors offrir des heures à l'extérieur rentre en conflit avec ma vie personnelle mais je le fais quand même. Cela n'est pas le cas quant aux étudiants et étudiantes.
73	Réussir à les faire parler.
79	J'ai trop de contenu à couvrir en très peu de temps, surtout avec les problèmes informatiques qui prennent une partie de ce précieux temps de classe. J'ai l'impression d'avoir moins de temps informel à passer avec les étudiants et étudiantes, alors que l'apprentissage peut aussi avoir lieu.
88	Aucun.

Résumé pour Q1

Dans un contexte de formation à distance, vous sentez que vous êtes à l'aise dans vos interventions avec les étudiants et étudiantes.

Réponse	Décompte	Pourcentage
Fortement en accord (A1)	24	32.88 %
En accord (A2)	40	54.79 %
En désaccord (A3)	8	10.96 %
Fortement en désaccord (A4)	1	1.37 %
Sans réponse	0	0.00 %
Non affiché	0	0.00 %

Résumé pour Q2

Dans un contexte de formation à distance, vous croyez que la distance entre vous et vos étudiants et étudiantes est saine (proximité attendue entre un enseignant et un étudiant).

Réponse	Décompte	Pourcentage
Fortement en accord (A1)	11	15.07 %
En accord (A2)	37	50.68 %
En désaccord (A3)	20	27.40 %
Fortement en désaccord (A4)	5	6.85 %
Sans réponse	0	0.00 %

Résumé pour Q3

Dans un contexte de formation à distance, vous avez l'impression que vos rapports avec vos étudiants et étudiantes sont authentiques et sincères.

Réponse	Décompte	Pourcentage
Fortement en accord (A1)	13	17.81 %
En accord (A2)	41	56.16 %
En désaccord (A3)	16	21.92 %
Fortement en désaccord (A4)	3	4.11 %
Sans réponse	0	0.00 %

Résumé pour Q4

Parmi les suivantes, quelles stratégies pédagogiques priorisez-vous pour assurer une bonne qualité relationnelle entre vos étudiants et étudiantes et vous dans vos classes virtuelles?

Réponse	Décompte	Pourcentage
Mettre en place des limites et des balises claires (SQ88874)	45	61.64 %
Remettre en question ces pratiques (SQ53281)	33	45.21 %
Planifier les interventions importantes (SQ44952)	37	50.68 %
Être transparent (SQ88559)	59	80.82 %
Encourager les échanges sincères (SQ84172)	59	80.82 %
Éviter les interactions/contacts/échanges inappropriés ou qui sortent du cadre pédagogique (SQ007)	31	42.47 %
Autre		6.85 %

Identifiant (ID)	Réponse
4	*Ses pratiques?
36	Ouverture des caméras.
46	Commentaire sur la question qui apparaît un peu plus haut (« Dans un contexte de formation à distance, vous croyez que la distance entre vous et vos étudiants et étudiantes est saine (proximité attendue entre un enseignant et un étudiant). ») : cette question n'a pas de sens! J'ai répondu un peu n'importe quoi...
49	Déramatiser les situations en les projetant dans un beau futur.
74	Obliger les étudiants et étudiantes à ouvrir leur caméra et à travailler en équipe, mais en vain.

Résumé pour Q5

Quels sont les principaux défis que vous rencontrez en ce qui concerne l'instauration d'un climat de classe positif dans vos classes virtuelles?

Réponse	Décompte	Pourcentage
Mettre en place des limites et des balises claires (SQ002)	22	30.14 %
Remettre en question ces pratiques (SQ003)	15	20.55 %
Planifier les interventions importantes (SQ004)	22	30.14 %
Être transparent (SQ005)	5	6.85 %
Encourager les échanges sincères (SQ006)	23	31.51 %
Éviter les interactions/contacts/échanges inappropriés ou qui sortent du cadre pédagogique (SQ007)	17	23.29 %
Autre	17	23.29 %

Identifiant (ID)	Réponse
4	*Ses pratiques?
5	Faire comprendre aux étudiants et étudiantes qui ont choisi de suivre ce cours: le choix n'est pas optionnel, en ce qu'ils doivent être présents et s'impliquer etc.
14	Gérer les multiples canaux de commun.
16	N/A.
17	??
24	Très difficile de connecter avec un étudiant qui désactive micro et caméra.
25	Je ne sais pas.
31	Aucune réponse.
34	Rien.
40	Établir une relation dialogique entre l'enseignant et les étudiants et étudiantes.
46	Les éléments de contexte autour des étudiants et étudiantes (frère qui passe en bobettes, coloc qui prépare le souper à côté, etc.) : dérangeant pour les étudiants et étudiantes et pour moi...
54	Comment surveiller les interactions en ligne des étudiants et étudiantes sur autres médias (le chat, les réseaux sociaux)?
60	Motivation des étudiants et étudiantes.
61	Honnêtement, j'ai l'impression que la technologie est insuffisante pour le moment.
74	Le plagiat, l'absence de participation.
75	Aucune.
79	Je trouve extrêmement difficile d'essayer d'impliquer TOUS les étudiants et étudiantes et de les faire participer activement, surtout lorsqu'ils sont nombreux en classe.

Résumé pour I1

Ce questionnaire est anonyme, mais vous pouvez donner votre nom ainsi que vos coordonnées, si vous êtes intéressé à poursuivre la discussion. Nous vous contacterons alors en vue d'une entrevue semi-dirigée.

Je suis intéressé :

Réponse	Décompte	Pourcentage
Oui (A1)	33	45.21 %
Non (A2)	40	54.79 %
Sans réponse	0	0.00 %

Résumé pour I2 [Nom]

Coordonnées

Réponse	Décompte	Pourcentage
Réponse	33	45.21 %
Sans réponse	0	0.00 %
Non affiché	40	54.79 %

Résumé pour I2 [Prénom]

Coordonnées

Réponse	Décompte
Réponse	33
Sans réponse	0
Non affiché	40

Résumé pour I2 [Courriel]

Coordonnées

Réponse	Décompte	Pourcentage
Réponse	33	45.21%
Sans réponse	0	0.00%
Non affiché	40	54.79%

Résumé pour CO1

Avez-vous des commentaires à adresser à l'équipe de recherche au sujet de la relation pédagogique en contexte de mise à distance de la formation?

Réponse	Décompte	Pourcentage
Réponse	34	46.58 %
Sans réponse	39	53.42 %
Non affiché	0	0.00 %

Identifiant (ID)	Réponse
	L'enseignement distanciel est très frontal, hyper centré sur l'enseignant et le défi principal est d'arriver à décentraliser celui-ci.
5	<p>L'être humain est un animal social qui a besoin de "sa meute" pour évoluer - Or les cours en ligne enlèvent la proximité et la présence humaine entre les individus. Les cours en ligne, tombent à un moment donné dans l'abstrait ou "l'irréel" chez l'étudiant, qui cherche des excuses pour éviter de se présenter à ses cours. Faire l'école buissonnière n'est pas un concept nouveau! Pour les profs, les cours en ligne ne sont pas non plus, la meilleure approche. Et, le récit de mon expérience ne pourra pas être complet, si je n'aborde pas le FESTIVAL DE LA " TRICHERIE ". En fait, les profs devraient créer une Société sans but lucratif" qui décernera le premier prix de la " Tricherie " au professeur qui racontera l'inusité de son étudiant pour tricher lors d'une épreuve. !!!!! Au bout de la ligne: Les gagnants de cette méthode sont les organisations (et non les utilisateurs) qui économisent énormément en espace, en ressources d'outils à procurer aux étudiants et étudiantes et surtout, du temps supplémentaire donné par les enseignants et enseignantes non rémunérés. Vous comprendrez que ma perception pour les cours en ligne, ne rencontre pas les besoins de base de l'être humain, placé dans sa "meute sociale". Malheureusement, les impacts économiques de cette "génération en ligne momentanée " risquent de s'avérer négatifs, dans une dizaine d'années.</p> <p>Par contre, mon opinion est tout à fait contraire lorsqu'il s'agit de suivre des réunions ou des séminaires en ligne; ces derniers, en règle générale sont mis sur pied à titre de formation continue, donc, les usagers y passent très peu de temps; le contact et suivi humain n'est pas requis; le résultat n'étant pas une question primordiale de " réussite ".</p>
6	Aucun commentaire particulier.

8	Dans certains cas, la réponse aurait été différente selon le cours. Pour certaines matières ou certains groupes (programmes, niveaux), les défis sont plus importants, tandis que pour d'autres, tout se passe à merveille.
9	L'enseignement à distance nous demande sans cesse de sortir de nos zones de confort et il faut l'accepter. Le défi est plus dans le nombre d'étudiant par classe!!!!!!
10	All good
13	<p>La principale difficulté (défi?) de l'enseignement à distance devant des grands groupes est de pouvoir connaître et entrer en relation avec les étudiant·es. Il n'y a qu'un faible pourcentage qui est impliqué (caméra ouverte, interactions) et ce que permet la classe en présence (conversations informelles, questions privées durant les pauses, incitation à participer, etc.) est souvent impossible à distance.</p> <p>Le sondage ne s'intéresse pas aux questions des stratégies d'enseignement : le travail nécessaire pour la planification et l'organisation est beaucoup plus lourd et contraignant qu'en présence.</p> <p>Enfin, la formation à distance nuit à la capacité de saisir si les étudiants et étudiantes suivent, ont compris, ou si les sujets abordés suscitent des réactions. Difficile (voire impossible) à évaluer à distance. Il y a également les "parasites" (chums, blondes, colocos, parents) qui parfois viennent modifier la dynamique des cours.</p>
14	Difficulté de former à n'importe quelle compétence à distance, et à repérer l'étudiant au moment où il perd pied et ne comprend pas.
19	Non, merci
20	Non, à vous de voir lors d'une entrevue. ;-)
23	La relation entre enseignant et étudiant lors d'un cours dépend toujours du type de cours. Il est difficile d'apprendre à nager si on n'est pas dans l'eau, alors un cours qui requiert des techniques manuelles ou physiques est difficilement transférable en un cours en ligne.
24	Le questionnaire est problématique car il ne prend pas en compte du comportement d'évitement généralisé de la population étudiante
25	Le plus difficile, c'est d'entretenir le côté humain de la relation professeur-élève sur Zoom / Teams : ces logiciels sont froids et il est impossible dans ce contexte de reproduire vraiment ce que cette relation devrait être sur le plan humain.
31	<p>Je ne suis pas certaine d'avoir compris le sens de la réponse « remettre en question ces pratiques » dans les dernières questions. S'agit-il de la remise en question de l'enseignement en ligne? C'est ainsi que je l'ai interprété.</p> <p>Bonne continuation dans vos recherches!</p>
34	Je trouvais la relation pédagogique individuelle plus approfondie en ligne. Par contre, il était plus difficile d'établir un climat de classe interactif et dynamique. L'humour et la spontanéité est difficile en enseignement à distance. C'est plus difficile garder l'intérêt et l'attention de chaque étudiant. L'étudiant doit investir plus de temps par lui-même pour acquérir les compétences.
40	

	La relation pédagogique à distance est froide. Il est difficile d'établir un dialogue avec un groupe d'étudiants et étudiantes.
	Comme j'enseigne la chimie, les étudiants et étudiantes ont dû venir au laboratoire à un minimum de 3 reprises durant la session. La rencontre en présentiel avec mes étudiants et étudiantes a, à mes yeux, eu une influence positive importante sur la suite de la relation pédagogique dans le cadre de l'enseignement à distance.
41	L'enseignement à distance ne m'a pas permis d'établir une véritable relation avec les étudiants et étudiantes. Ceci a été très flagrant lorsque maintenant de retour au cégep en présence il y a à peine un bonjour parfois échangé dans les corridors avec mes étudiants et étudiantes de l'année dernière. En temps normal, lorsque je croisais mes anciens étudiants et étudiantes dans les corridors, il y avait toujours un bonjour et souvent une petite discussion qui avait lieu.
45	Je suis d'avis que le secteur technique a été davantage lésé par la formation à distance.
46	Faire une révision linguistique du questionnaire serait une bonne idée (ex. : « apprentissage »). Bon succès pour la suite!
54	Je n'ai vu d'endroits dans le questionnaire où il était question de considérer la qualité de la rétroaction et de la communication provenant des étudiants et étudiantes envers leur enseignant. À mon sens, la relation pédagogique est à double sens et il est bien difficile d'avoir une appréciation juste de la relation pédagogique élaborée par l'enseignant si l'étudiant refuse de se joindre à la danse.
55	Le souci de la taille du groupe n'est pas abordé, un grand groupe ce n'est déjà pas simple de voir qui décroche ou pas en présentiel mais à distance avec toutes les caméras et micros coupés on ne sait même pas si les étudiants et étudiantes sont là ... gros sentiment de solitude et très peu d'échanges pour des cours à 180 étudiants et étudiantes ...
57	Difficile de valider la compréhension des étudiants et étudiantes
59	I have worked with cegep students and university students for online courses and I see there is a huge difference between the novice learners and the expert learners. Novice learners and online education require a set of skills and abilities to help them have an authentic learning experience online. The attitude of the teacher can create a safe and welcoming learning environment but the student needs to arrive, willing and ready to learn. Technology and platform need to support the various strategies to help the learners have a great experience. The teacher ability and knowledge with teaching online and using technological tools to enhance the learning is very critical. Good luck, great research!
63	Les défis surviennent surtout quand les étudiants et étudiantes ne savent pas créer et respecter leurs propres limites. Un autre défi est comment rendre plus concret un cours en ligne qui leur paraît immatériel puisque, la plupart du temps, ils ne voient que l'enseignant.e.
64	Bonne continuation.
65	Non.
68	Non.
71	À suivre.

78 Il aurait été intéressant de prendre en considération le nombre d'étudiant versus le temps de classe. Car, toutes mes réponses sont en lien avec des groupes cours de petites envergures, une dizaine d'étudiants et étudiantes.

Le contexte de relation avec l'étudiant est beaucoup plus difficile avec un groupe cours de 15 étudiants et étudiantes et plus, par exemple. De plus, le nombre de périodes semaine du cours peut avoir aussi un impact sur la relation avec ceux -ci. Donc, les facteurs à considérer pour atteindre un objectif viable d'enseignement à distance: nombre d'étudiants et étudiantes, implication des deux parties (la maturité des étudiants et étudiantes et leurs volontés), le temps alloué à chacun.

81 RAS.

83 Non.

84 Bonne suite dans votre recherche !

88 J'ai malheureusement le sentiment que la relation pédagogique en contexte d'enseignement à distance est davantage artificielle, en particulier au collégial. Étant donné que j'enseigne en formation générale, où la qualité des interactions se définit par la capacité à discuter de vive voix, à interagir et développer des savoir-être, je trouve difficile de trouver des éléments favorables à un apprentissage authentique, mais fais de mon mieux pour que cela se passe bien.

89 Non.

RÉFÉRENCES

- Académie de la transformation numérique. (2021). *Portrait des usages du numérique dans les écoles québécoises*. Gouvernement du Québec en collaboration avec l'Université Laval. <https://www.atn.ulaval.ca/enquetes-et-mesures/autres-publications/2021-06-portrait-des-usages-du-numerique-dans-les-ecoles-quebecoises>
- Académie de la transformation numérique. (2021). *La famille numérique*. Gouvernement du Québec en collaboration avec l'Université Laval. <https://www.atn.ulaval.ca/enquetes-et-mesures/netendances/2022-03-la-famille-numerique>
- Agence France-Presse. (2020, 9 avril). Visioconférence : Microsoft passe à l'offensive avec Teams. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/affaires/techno/202004/09/01-5268808-visioconference-microsoft-passe-a-loffensive-avec-teams.php>
- Alderman, R.-V. (2008). Faculty and Student Out-of-Classroom Interaction: Student Perceptions of Quality of Interaction. Thèse de doctorat inédite. <http://oaktrust.library.tamu.edu/bitstream/handle/1969.1/85919/Alderman.pdf>
- Alexandre, M. (2020). L'enjeu relationnel de la présence en formation à distance. *Le tableau*, 9(6). [https://pedagogie.uquebec.ca/sites/default/files/images/lectures-choisies/Le Tableau vol9 no6 VF.pdf](https://pedagogie.uquebec.ca/sites/default/files/images/lectures-choisies/Le%20Tableau%20vol9%20no6%20VF.pdf)
- Bandura A. (1997). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck université. (trad. fr. de J.Lecomte).
- Blandin, B. (2004). La relation pédagogique à distance: que nous apprend Goffman? *Distances et savoirs*, 2(2), 357-381.
- Boucher, S. (2019). *Effets de la formation pédagogique créditée de deuxième cycle universitaire sur les pratiques d'enseignement des nouveaux enseignants du collégial*. [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/13024/1/M15975.pdf>
- Cabinet du ministre de l'éducation. (2022, 13 janvier). Pandémie de COVID-19 – Retour en classe de tous les élèves du Québec le 17 janvier 2022 et nouvelles mesures sanitaires mises en place pour le réseau de l'éducation. *Gouvernement du Québec*. <https://www.quebec.ca/nouvelles/actualites/details/pandemie-de-covid-19-retour-en-classe-de-tous-les-eleves-du-quebec-le-17-janvier-2022-et-nouvelles-mesures-sanitaires-mises-en-place-pour-le-reseau-de-leducation-37348>
- CAPRES (2019). *Formation à distance en enseignement supérieur*. <http://www.capres.ca/dossiers/fad>
- Caron, P.A. (2021). La mise en place de l'enseignement à distance au temps de la pandémie. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 18(1), 102-113. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2021-v18n1-10>

- Chalghoumi, H. (2005). *La relation entre les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage d'enseignants au primaire et leur acceptation des TIC*. [mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke]. Open Access Theses and Dissertations. <https://oatd.org/oatd/record?record=oai:savoirs.usherbrooke.ca:11143\%2F564>
- Charlier, B., Deschryver, N et Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance. *Distances et savoirs*, 4(4), 469-496.
- Chassé, E. (2006). L'enseignement : un métier de relations. *Pédagogie collégiale*, 20 (1), 25-31.
- Chomienne, M. (2010, 8 mars). Quand la formation à distance permet de socialiser...*Profweb*. <https://www.profweb.ca/publications/articles/quand-la-formation-a-distance-permet-de-socialiser>
- Collin, S. (2021). *Introduction à l'enseignement comodal : Enjeux pédagogique et technopédagogiques*, CRIFPE et UQAM. https://services-medias.uqam.ca/media/uploads/sites/44/2021/03/19104104/Conference_comodalite.pdf
- Conseil supérieur de l'éducation. (2020). *Éduquer au numérique : rapports sur l'état et les besoins de l'éducation 2018-2020*. Gouvernement du Québec <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/11/50-0534-RF-eduquer-au-numerique.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2020). *Revenir à la normale ? Surmonter les vulnérabilités du système éducatif face à la pandémie de COVID-19 : rapports sur l'état et les besoins de l'éducation 2020-2021*. Gouvernement du Québec <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2021/11/50-0803-RF-covid-vulnerabilites-systeme-educatif.pdf>
- Cosmopoulos, A. (1999). La relation pédagogique, condition nécessaire de toute efficacité éducative. *Revue française de pédagogie*, 97-106.
- Crotty, M., & Crotty, M. F. (1998). *The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process*.
- Daphnée Dion-Viens. (2020, 22 mars). Cégep : impossible de finir tous les cours en ligne. *Le Journal de Québec*. <https://www.journaldequebec.com/2020/03/22/cegeps-impossible-de-finir-tous-les-cours-en-ligne>
- Depover, C., Karsenti, T et Komis, V. (2007). *Enseigner avec les technologies*. Presses de l'Université du Québec.
- Develotte, C. (2006). *L'étudiant en autonomie et ses professeurs virtuels : comment se personnalise la communication en ligne?* <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00151852/document>
- Develotte, C., et Mangenot, F. (2007). Discontinuités didactiques et langagières au sein d'un dispositif pédagogique en ligne. *Glottopol*, 10, 127-144.
- Duplâa, E. (2004). Imaginaire, corps et instruments dans la relation pédagogique à distance. *Distances et savoirs*, 2(2), 205-229.
- Faerber, R. (2002). Le groupe d'apprentissage en formation à distance: ses caractéristiques dans un environnement virtuel. *La place des TICE en formation initiale et continue à l'enseignement: Bilan et perspectives*, 99-128.
- Fédération des Cégeps. (2016). *Stratégie numérique en éducation et en enseignement supérieur le réseau collégial, une vision à l'ère du numérique*. [mémoire de la Fédération des Cégeps].

https://fedecegeps.ca/wp-content/uploads/2017/01/Memoire_Strategie_numerique_dec2016.pdf

- FEUQ. (2009, 24 et 25 janvier). *Avis sur la formation à distance*. <https://www.capres.ca/wp-content/uploads/2014/07/PUBFD-2009-1-AvisFAD-FEUQ.pdf>
- Fourgous, J.-M. (2012). *Apprendre autrement à l'ère numérique, se former, collaborer, innover: Un nouveau modèle éducatif pour une égalité des chances*. http://www.missionfourgoustice.fr/missionfourgous2/IMG/pdf/Rapport_Mission_Fourgous_2_V2.pdf
- Gaytan, J. et McEwen, B.C. (2007). Effective online instructional and assessment strategies, *Distance Education*, 21(3), p. 117-132.
- Georges, F. (2012, 23 mars). *Les TICe, quelle plus-value pour l'apprentissage?* [Communication orale] Printemps des TICe, Université de Liège. https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/118368/1/islv_fgeorges_2012.pdf
- Gouvernement du Québec. (2018). *Plan d'action numérique de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur*. <http://www.education.gouv.qc.ca/dossiers-thematiques/plan-daction-numerique/>
- Gouvernement du Québec. (2020). Site web du ministère de l'Éducation et du ministère de l'Enseignement supérieur. <http://www.education.gouv.qc.ca/accueil/>
- Gravelle, F., Diakhate, D., Frigon, N et Monette, J. (2019). *Gestion des établissements d'enseignement à l'ère de l'implantation du numérique*. <https://www.refad.ca/publications-et-rapports-de-recherche/rapports-de-recherche/rapports-2019/gestion-des-etablissements-denseignement-a-lere-de-limplantation-du-numerique/>
- Gravelle, F. Frigon, N et Monette, J. (2020). *Gestion de l'implantation du numérique : leadership, modèles et pratiques favorisant le développement de la compétence pédagonumérique*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/Rapport-implantation-numerique.pdf
- Gravelle, F., Frigon, N. et Monette, J. (2020). *Gestion de l'implantation de classes numériques dans les établissements d'enseignement primaires et secondaires au Québec : pratiques, stratégies et modèles pouvant faciliter la tâche des directions*. Rapport de recherche préparé pour le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (MEES). http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/Rapport-implantation-numerique.pdf
- Gravelle, F., Ménard, L., Hoffman, C., Lameul, G., Bédard, D., Leduc, D., et Bégin, C. (2020). Impact de la formation et de l'accompagnement pédagogique destinés aux nouveaux professeurs d'université sur leur tâche réelle: comparaison internationale (Canada–France). *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 55(1), 78-100.
- Gravelle F., Montreuil, F., Monette, J., Gagnon, C., Masse Lamarche, M.-H., Lachance Demers, L.-P., Raunet, C. et Paris, R. (2021). *Rapport de la communauté de pratiques*

- professionnelles*. Recherche menée à la demande du ministère de l'Éducation du Québec (91 pages).
- Houssaye, Jean. (2015). *Le triangle pédagogie : les différentes facettes de la pédagogie*. Ed. Sociales Françaises.
- Houle, C. (2011). Les technologies vont transformer l'apprentissage. *École Branchée*. <https://ecolebranchee.com/les-technologies-vont-transformer-l%E2%80%99apprentissage/>
- Hurteau, M. (2019). *Analyse de données qualitatives en sciences de l'éducation*. FPE7421 [Notes de cours]. Université du Québec à Montréal. Département d'éducation.
- Jacquinot-Delaunay, G. (2002). Absence et présence dans la médiation pédagogique ou comment faire circuler les signes de la présence. *Guir R., Pratiquer les TICE. Former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages*. De Boeck, 103-113.
- Jelman, Y. (2011). Transformation du triangle didactique sous l'effet des TIC à l'université tunisienne. *Distances*, 13 (1), 1-9.
- Karsenti, T et Savoie-Jajc, L. (2018). *La recherche en éducation: Étapes et approches*. 4e édition revue et mise à jour. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Kozanitis, A. (2015). La relation pédagogique au collégial. Une alliée vitale pour la création d'un climat de classe propice à la motivation et à l'apprentissage. *Pédagogie collégiale*, 28(4), 4-9.
- Kozanitis, A. (2017, 10 mai). *Influence de la relation pédagogique sur la motivation scolaire en contexte postsecondaire : une revue de la littérature*. [Article de conférence] Journée de la recherche sur la motivation au collégial, Acfas, Montréal.
- Kubanek, A. et Waller, M. (1995). Une question de relation. *Pédagogie collégiale*, 8(4), 23-27.
- Lameul, G. (2008). Les effets de l'usage des technologies d'information et de communication en formation d'enseignants sur la construction des postures professionnelles. *Savoirs*, (2), 71-94.
- Langevin, L. (1996). Réussir en enseignement, c'est réussir la relation maître-élève. In *Actes du 16e Colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale*. Association québécoise de pédagogie collégiale,.
- Lebrun, M. (2002). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre*. Quelle place pour les TIC dans l'éducation. De Boeck.
- Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs*, (5), 59-90. <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2004-5-page-59.htm>
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e édition, Montréal, Guérin.
- Lemieux, O, Bernatchez, J et Delobbe, Anne-Michèle. Gestion de crise et éducation au Québec : les représentations des directions d'établissement sur les rôles et les responsabilités des acteurs scolaires en temps de COVID-19 », *Revue Interventions économiques*, 66 <https://doi.org/10.4000/interventionseconomiques>

- Lombard, F. (2007). Du triangle de Houssaye au tétraèdre des TIC: comprendre les interactions entre les savoirs d'expérience et ceux de recherche. *Transformation des regards sur la recherche en technologie de l'éducation*, 137-155.
- Marchand, L. (2001). L'apprentissage en ligne au Canada : frein ou innovation pédagogique? *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 403–419. <https://doi.org/10.7202/009939ar>
- Mangenot, F. (2008). La question du scénario de communication dans les interactions pédagogiques en ligne. *Journées communication et apprentissage instrumenté en réseaux*, 13-26.
- Marin, S. (2020, 14 mai). Des étudiants s'inquiètent pour la qualité des cours en ligne et leur santé mentale. *Le Nouvelliste*. <https://www.lenouvelliste.ca/actualites/covid-19/des-etudiants-sinquiètent-pour-la-qualite-des-cours-en-ligne-et-leur-sante-mentale-99b714be0b1a07e047f3b60555b89176>
- Maurin, J. C. (2004). Les enjeux psychologiques de la mise à distance en formation. *Distances et savoirs*, 2(2), 183-204.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2016). *Pédagogie numérique en action : Documents de fondements pour les écoles et les conseils scolaires de la langue française de l'Ontario*. <https://pedagogienumeriqueenaction.cforp.ca/wp-content/uploads/2016/03/Document-de-fondements-Fevrier-2016-version-r%C3%A9visée.pdf>
- Morassee, Marie-Ève. (2020, 5 octobre). Le plus de cours possible à distance en zone rouge. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/actualites/education/2020-10-05/cegeps-et-universites/le-plus-de-cours-possible-a-distance-en-zone-rouge.php>
- Nations Unies. (2020, août). *Note de synthèse : L'éducation en temps de COVID-19 et après*. https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_french.pdf
- OCDE. (2019). *Vers le numérique : Forger des politiques au service de vies meilleures*. Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/7cba1873-fr>.
- Page, V. (2015). Établir une relation pédagogique à distance... Est-ce possible? *Pédagogie collégiale*, 28(4), <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/37462>
- Paivandi, S. et Espinosa, G. (2013). Les TIC et la relation entre enseignants et étudiants à l'université. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 1(4).
- Paquelin, D. (2002). Analyse d'applications multimédias pour un usage pédagogique. *A la recherche*.
- Postic M. (2001). *La relation éducative*, Presses universitaires de France.
- Power, M. (2008). The emergence of a blended online learning environment. *Journal of Online Learning and Teaching*, 4(4), 503-514.
- Rhéaume, C. (2019). Créer un sentiment de présence dans les cours en ligne en mode synchrone. *Profweb*. <https://www.profweb.ca/publications/articles/creer-un-sentiment-de-presence-dans-les-cours-en-ligne-en-mode-synchrone>

- Rhéaume, C. (2019). Outils technologiques pour susciter l'interactivité dans les cours en ligne en mode synchrone. *Profweb*. <https://www.profweb.ca/publications/articles/outils-technologiques-pour-susciter-l-interactivite-dans-les-cours-en-ligne-en-mode-synchrone>
- Savoie-Zajc, L. (2006). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide. *Recherches qualitatives*, 5, 99-111.
- Short, J. A., Williams, E et Christie, B. (1976). *The social psychology of telecommunications*. Wiley.
https://books.google.ca/books/about/The_Social_Psychology_of_Telecommunicati.html?id=Ze63AAAAIAAJ&redir_esc=y
- Pierre Toussaint, Cynthia Martiny, Gabriel Fortier, Gilles Raïche, Mélissa Bissonnette et Fernand Ouellet. (2012). *Rapport de la recherche sur la persévérance et la réussite scolaires de jeunes dans les milieux où immigration et défavorisation se conjuguent : soutien au milieu scolaire et aux parents dans le développement d'interventions pédagogiques et sociales adaptées : Des écoles secondaires francophones, publiques et pluriethniques semblables mais différentes*. UQAM.
- Trottier, C. (2005). L'analyse des relations entre le système éducatif et le monde du travail en sociologie de l'éducation : vers une recomposition du champ d'études ? *Éducation et sociétés*, 2(16), 77-97. <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2005-2-page-77.htm>
- Turgeon, A. et Van Drom, A. (2019). *Des outils numériques pour soutenir une approche pédagogique inclusive*. <http://www.profweb.ca/publications/dossiers/des-outilsnumeriques-pour-soutenir-une-approche-pedagogique-inclusive>
- Université du Québec. *Organisation de l'éducation au Québec (OEQ)*. www.uqtr.ca/oeq/reseauUQ
- Université Laval. (2016). *Guide des bonnes pratiques de l'enseignement en ligne à l'Université Laval*. Bureau de soutien à l'enseignement. <https://www.enseigner.ulaval.ca/guide-web/guide-des-bonnes-pratiques-de-lenseignement-en-ligne>
- UQAM. Programme court de troisième cycle en pédagogie universitaire et environnement numérique d'apprentissage. Dans *Faculté des sciences de l'éducation*. <https://pcpun.uqam.ca/>
- UQAM. (2022). *Politique sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains*. CERPE. https://instances.uqam.ca/wp-content/uploads/sites/47/2018/05/Politique_no_54.pdf
- Van der Maren, J.M. (2004). *Méthodes de recherches pour l'éducation* (2^e édition). De Boeck.