

ENSEIGNEMENT À DISTANCE

GUIDE PRATIQUE



La
Fabrique

APOP APPRENDRE.
AGIR EN
NUMÉRIQUE.



Produit par l'APOP – Octobre 2019

Ce document est disponible sous licence Creative Commons : BY-NC-SA 4.0 International
(BY : Reconnaissance de la paternité de l'œuvre, NC : Pas d'utilisation commerciale,
SA : Partage dans les mêmes conditions) <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Saison 2 | 2019

Ce guide pratique, produit par l'équipe des technopédagogues de l'APOP, donne suite à la contribution des intervenants¹ pédagogiques du Cégep de Sainte-Foy impliqués dans le projet de *La Fabrique* et à celle des participants collaborateurs lors de la diffusion synchrone des « épisodes » de *La Fabrique*. Les enregistrements des épisodes sont disponibles pour le visionnement en différé sur le site web de l'APOP.

CONCEPTION

RÉDACTION

Marie-Claude Riverin
Coordonnatrice des services en enseignement
supérieur
APOP

SOUTIEN À LA RÉALISATION

Équipe de gestion
APOP

REMERCIEMENTS

INTERVENANTS IMPLIQUÉS

Jimmy Gilbert
Enseignant | Techniques de l'informatique – Programmation de jeux vidéo
Cégep de Sainte-Foy

Sébastien Roy
Conseiller pédagogique TIC | Service du développement pédagogique et institutionnel
Cégep de Sainte-Foy

CONTRIBUTION PONCTUELLE | PARTICIPATION ACTIVE LORS D'UN OU DE PLUSIEURS ÉPISODES

Nathalie Angers
Service national du RÉCIT

Michel Gendron
Cégep de Sept-Îles

Serge Ayotte
Cégep de Shawinigan

Lucie Haché
Collège communautaire du Nouveau-Brunswick

Dominic Carmichael
Séminaire de Sherbrooke

Daniel LaBillois
Cégep de la Gaspésie et des Îles

Alexandre Dal-Pan
Cégep Garneau

Annie Lescault
Collège d'Alma

Stéphanie Dubé
Cégep de Rivière-du-Loup

Nathalie Michaud
Cégep de Rivière-du-Loup

Kim Duchesne-Caron
Collège communautaire du Nouveau-Brunswick

Florence Michel
Cégep Édouard-Montpetit

Serge Duguay
UQAR et Commission scolaire des Phares

Mélanie Tremblay
Cégep de Sainte-Foy

Contribution totale : 103 participants!

¹ Dans le présent document, les termes employés pour désigner des personnes sont pris au sens générique; ils ont à la fois valeur d'un féminin et d'un masculin.

TABLE DES MATIÈRES

ÉPISODE 1 Aspects techniques et qualité de la présence virtuelle.....	3
1. Soutien technique aux étudiants	3
2. Activation des périphériques de communication	4
3. Prise des présences en mode synchrone	4
ÉPISODE 2 Niveaux de motivation, de participation et d’engagement significatifs.....	5
1. Facteurs de motivation des étudiants à distance	5
2. Renforcement de la participation active.....	6
ÉPISODE 3 Activités collaboratives	7
1. Collaboration ou coopération?	7
2. Formation des équipes de travail.....	8
3. Gestion des équipes de travail.....	8
4. Évaluation des travaux collaboratifs.....	9
ÉPISODE 4 Formations synchrone, asynchrone et hybride	10
1. Modèles et niveaux d’hybridité	10
2. Identification et sélection des modalités d’enseignement hybride	11
3. Médiatisation de contenus diffusés en mode asynchrone	12
ÉPISODE 5 Gestion des évaluations à distance	13
1. Planification.....	13
2. Supervision.....	13
3. Correction	14
4. Rétroaction.....	15
ÉPISODE 6 Gestion des communications	16
1. Définition des modalités de communication	16
2. Élaboration d’une nétiquette.....	17
3. Compétence communicationnelle à distance.....	17
ÉPISODE 7 Planifier et animer en co-enseignement.....	18
1. Modèles de co-enseignement.....	18
2. Efficacité du modèle.....	19
CONCLUSION.....	20
RÉFÉRENCES.....	21

ÉPISODE 1 | Aspects techniques et qualité de la présence virtuelle

1. Soutien technique aux étudiants

Lors des séances de cours en classe virtuelle synchrone, l'enseignant et les étudiants sont susceptibles de vivre différents problèmes techniques : bande passante surchargée, déconnexion imprévue, temps de latence, qualité des images dégradée, perte d'informations, etc.

Afin d'identifier la source et la gravité du problème technique, et en fonction de la plateforme de visioconférence utilisée, l'enseignant peut mettre en place des mécanismes de vérification simples en demandant à l'étudiant de :

- A. Se déconnecter de l'activité et de s'y reconnecter;
- B. Se déconnecter de l'activité, de changer de navigateur et de se reconnecter;
- C. Se déconnecter de l'activité, de redémarrer son ordinateur et de se reconnecter;
- D. Se déconnecter de l'activité, de brancher (ou de débrancher et de rebrancher) ses périphériques de communication (ex. : microphone, haut-parleurs, caméra...) et de se reconnecter;
- E. Vérifier quelle sortie audio (haut-parleurs, écouteurs...) est détectée par l'environnement de visioconférence;
- F. Vérifier quel périphérique de communication (caméra, microphone...) est détecté par l'environnement de visioconférence;
- G. Vérifier si le volume de l'ordinateur est activé et à quel pourcentage il se situe;
- H. Vérifier le mode d'accès Internet de l'ordinateur (connexion Wi-Fi ou filaire);
- I. Tester sa vitesse de connexion Internet.

Si, après avoir effectué plusieurs de ces vérifications, le problème technique n'est pas résolu, il est recommandé de diriger l'étudiant vers les ressources d'assistance technique du fournisseur de la plateforme de visioconférence ou de l'établissement.

RESSOURCES COMPLÉMENTAIRES

Via	Zoom	Adobe Connect	Blackboard
<ul style="list-style-type: none"> • Dépannage de la connexion • Dépannage du microphone • Dépannage de la sortie audio 	<ul style="list-style-type: none"> • Se joindre et configurer l'audio et la vidéo [anglais] • Configuration minimale du système 	<ul style="list-style-type: none"> • Dépannage des problèmes de connexion [anglais] • Meilleures pratiques (hôtes et présentateurs) [anglais] 	<ul style="list-style-type: none"> • État de la connexion réseau • Audio et vidéo

2. Activation des périphériques de communication

Au cours des rencontres en classe virtuelle synchrone, lorsqu'aucune « conséquence » ni contrainte formelle n'est directement associée au refus ou à l'incapacité d'activer les périphériques de communication, ou même à l'absence de ceux-ci, on remarque que plusieurs étudiants ne les activent que rarement, voire jamais, et ce, malgré les incitations répétées de l'enseignant.

La mise en œuvre de certaines stratégies favorise l'activation de ces périphériques :

- A. Insister régulièrement sur l'importance de leur activation pour assurer la qualité des communications, diminuer les risques de malentendu et créer un sentiment d'appartenance;
- B. Consacrer du temps en début de session à la vérification systématique des périphériques (fonctionnement, qualité visuelle ou sonore, positionnement...) pour chaque étudiant;
- C. Prévoir des moments dans le processus d'enseignement où leur activation est indispensable au bon déroulement de l'activité (ex. : rencontres d'équipes, remue-méninges, discussions ouvertes, rétroactions individuelles...);
- D. Instaurer une « routine » liée à leur activation (ex. : chaque début ou fin de cours, chaque période de questions, chaque évaluation formative ou sommative...);
- E. Utiliser l'activation des périphériques comme prétexte pour créer des liens avec les étudiants (ex. : commentaires opportuns et ludiques sur leur poste de travail, reformulation des propos captés au microphone...);

Si la *Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIÉA)* de l'établissement le permet, considérer comme absent un étudiant refusant d'activer ses périphériques ou se trouvant dans l'incapacité de le faire pourrait constituer un facteur déterminant et positivement incitatif pour assurer le respect de cette modalité de participation en contexte de classe synchrone.

3. Prise des présences en mode synchrone

Entre la non-activation des périphériques de communication et les connexions et déconnexions en décalage sur la plateforme, la prise des présences en mode synchrone peut devenir complexe. De plus, certaines questions se posent :

- A. Un étudiant dont le nom figure sur la liste des participants est-il réellement « présent »?
- B. Pendant combien de temps un étudiant doit-il être connecté dans la session de cours pour être considéré présent?
- C. Les étudiants qui visionnent les enregistrements en différé plutôt que d'assister au cours en mode synchrone doivent-ils être considérés comme absents?

Quelques stratégies et interventions de base sont de nature à contribuer à la prise des présences en mode synchrone, lorsqu'utilisées de manière combinée :

PAR L'ENSEIGNANT

- Affichage surprise de la liste des présences, à cocher par les étudiants dans un temps donné : 2 fois / cours
- Capture écran de la liste des participants à deux reprises dans la séance : 2 fois / cours
- Relecture ou copie du clavardage
- Visionnement des enregistrements

PAR LES ÉTUDIANTS

- Message générique dans le clavardage à l'arrivée et au départ, notant ainsi les heures de connexion et de déconnexion (ex. : *Bonjour, Au revoir*)
- Utilisation des options d'état (ex. : absent, occupé...)
- Participation active sollicitée en continu durant la tenue des activités via la zone de clavardage ou l'activation des périphériques de communication

Certaines plateformes de visioconférence offrent la possibilité de générer un rapport de suivi après les séances de cours en classe virtuelle synchrone, colligeant ainsi pour chaque étudiant² :

- A. Les heures de connexion et de déconnexion
- B. La durée totale de la connexion à l'activité
- C. La durée d'activation des périphériques
- D. Le débit Internet moyen
- E. Les types de contenu affichés, consultés ou utilisés

ÉPISODE 2 | Niveaux de motivation, de participation et d'engagement significatifs

1. Facteurs de motivation des étudiants à distance

En contexte d'enseignement à distance, les facteurs agissant sur la motivation des apprenants peuvent s'avérer plus difficiles à identifier et à contrôler, notamment en raison de la relation « distancielle » entre l'enseignant et ses étudiants. Parmi ces facteurs, on retrouve notamment :

- A. Le niveau d'autonomie de l'étudiant
- B. Le sentiment d'auto-efficacité de l'étudiant
- C. L'intérêt de l'étudiant pour la matière et les activités pédagogiques
- D. Le degré de contrôle de l'étudiant sur ses apprentissages
- E. L'encadrement fourni par l'enseignant
- F. Le sentiment d'appartenance au groupe

L'importance d'un accompagnement pédagogique continu et, autant que possible, individualisé apparaît donc comme une mesure incontournable de soutien à la motivation. Pour ce faire, la mise en place d'un dispositif de suivi (dans un tableau Excel, par exemple) conciliant la réalisation des travaux, les absences aux activités pédagogiques et toute autre information déterminante permettrait d'identifier les étudiants présentant des difficultés liées à la motivation :

Nom	Prénom	Présence aux cours												Remise des formatifs			Notes aux sommatifs				Commentaires particuliers	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	1	2	3	Total		
Blouin	Benoit			A											X	✓		78			78	
Chabot	Charlie			A		A	A								X	X		56			56	
Dion	Dominique														✓	✓		84			84	

Figure 1 Tableau Excel - Suivi de la motivation des étudiants - Cas fictifs

Suivant l'identification et le « diagnostic » des étudiants peu motivés et une analyse des répercussions potentielles sur la réussite du cours, une intervention doit être réalisée dès que possible. Le format de cette intervention peut varier en fonction des comportements observés (absences répétées, travaux non remis, commentaires déplacés, faible niveau de participation...) et des priorités pédagogiques.

A. Courriel collectif / Message sur le forum

Message adressé à l'ensemble des étudiants visant à **rappeler l'importance** de la réalisation des travaux et de la participation en classe virtuelle pour la réussite des activités du cours

² Les données disponibles dans le rapport de suivi automatisé varient en fonction de l'environnement de visioconférence utilisé.

B. Courriel individuel / Appel téléphonique

Message adressé à l'étudiant ciblé visant à **l'interroger** sur les comportements observés pour l'inviter à prendre conscience de ceux-ci et de leur impact sur la réussite des activités du cours

C. Rencontre individuelle à distance

Entretien avec l'étudiant ciblé visant à **l'interroger** sur les comportements observés et à **co-élaborer des solutions** adaptées à son contexte

2. Renforcement de la participation active

La tâche de l'enseignant à distance est avant tout une tâche d'animation : susciter des réactions, multiplier les occasions d'intervenir au microphone ou dans la zone de clavardage, interpeler les participants individuellement ou collectivement...

L'humour et l'autodérision apparaissent comme des vecteurs qui pourraient être favorables à l'établissement de relations positives avec les étudiants à distance, permettant ainsi de renforcer leur participation active en classe virtuelle et leur engagement dans la réalisation des activités d'apprentissage. Quelques astuces interactives et ludiques servent à consolider la relation de « proximité » entre l'enseignant et ses étudiants à distance :



Lorsque possible, prévoir la tenue du premier cours en présentiel afin de présenter le fonctionnement des cours suivants, de préciser les attentes et de mettre un visage sur les noms. Dans l'impossibilité de réserver une salle de classe, il pourrait être intéressant d'organiser plutôt une activité en format « 5 à 7 » dans l'établissement ou dans un tiers lieu.



Profiter de l'activation de la caméra et du microphone pour observer l'environnement de travail des étudiants et personnaliser les interventions. Par exemple : remarquer le chat qui se promène en arrière-plan chez un étudiant, commenter le soleil qui entre par la fenêtre d'un autre, souligner un changement dans l'image de la personne, etc.



À quelques reprises dans la session, demander aux étudiants de se présenter avec un signe distinctif (ex.: tricot de Noël, chandail d'une équipe sportive, chapeau de fête...) ou de placer un objet fétiche (ex.: instrument de musique, trophée, objet insolite...) dans l'angle de la caméra, ne serait-ce que pour les inciter à activer leur périphérique et briser la glace.



Tout au long de la session, demander aux étudiants de rétroagir, formellement ou non, sur les activités d'enseignement et d'apprentissage : comment l'activité peut-elle être bonifiée? Les étapes de production étaient-elles réalistes? Afin que cette démarche soit réellement constructive, il importe d'assurer la prise en charge effective des commentaires reçus.

Plus un cours est « aseptisé », c'est-à-dire un cours dans lequel les interventions sont minimales et contrôlées, moins celui-ci est susceptible d'être stimulant ou engageant pour un étudiant à distance.

Plusieurs outils et dispositifs numériques permettent de procéder au **suivi de l'achèvement des activités d'apprentissage** et des tâches préalables par les étudiants. Un suivi rigoureux favorise l'organisation du travail et le diagnostic de potentielles difficultés ou problématiques motivationnelles, en plus d'inciter les étudiants à participer activement aux activités pédagogiques.

Parmi ces outils, on retrouve notamment :

- A. Moodle – [Suivi de l'achèvement](#)
- B. Office 365 – [Planner](#)
- C. Office 365 – [To-Do](#)
- D. [Trello](#)
- E. [Any.do](#)

L'utilisation d'outils de sondage (5-10 questions) permet de **vérifier**, au début d'un cours, **l'acquisition des connaissances préalables**. De ce fait, l'enseignant est en mesure de constater quels étudiants ont participé précédemment et d'intervenir de façon dirigée : note inscrite au dossier, impossibilité d'obtenir un soutien individualisé, accès à l'enregistrement refusé, etc.

Parmi ces outils, on retrouve notamment :

- A. Via – Sondage
- B. Moodle – [Test](#)
- C. Office 365 – [Microsoft Forms](#)
- D. Google – [Google Forms](#)

ÉPISODE 3 | Activités collaboratives

1. Collaboration ou coopération?

Reposant sur la division du travail parmi les membres de l'équipe (tâches morcelées), la **coopération** vise une production collective, où chaque étudiant voit son apport pris en compte dans l'atteinte de la compétence. Axée sur la recherche d'un consensus, la **collaboration** exige plutôt que chaque membre de l'équipe assume individuellement l'ensemble des tâches en s'appuyant sur les ressources de l'environnement et l'équipe de travail elle-même. (Henri et Lundgren-Cayrol, 2003)

Lors de l'élaboration des activités à réaliser en équipes, il importe de se pencher sur les types d'interaction à privilégier en fonction de la nature du projet afin de planifier l'exécution des tâches à effectuer en mode collaboratif ou coopératif.

En contexte d'enseignement à distance, l'encadrement des activités collaboratives par l'enseignant est essentiel pour que les équipes organisent et réalisent les travaux demandés efficacement et adéquatement.



Encadrement
pédagogique

- Préciser finement les étapes de réalisation et définir les rôles des membres de l'équipe;
- Fournir des gabarits et des exemples de la production attendue;
- Proposer des ressources numériques visant le soutien à la réalisation des tâches (environnement de visioconférence, outils bureautiques, applications web...);
- Offrir des périodes de soutien à distance au cours desquelles les étudiants peuvent consulter l'enseignant à propos des contenus traités ou de la gestion du projet collaboratif;
- Rendre disponibles des espaces libres de visioconférence pour le travail entre pairs.

2. Formation des équipes de travail

S'il existe plusieurs façons de former des équipes dans une activité d'enseignement, elles ne s'appliquent pas nécessairement toutes au contexte de l'enseignement à distance :

- A. Par les étudiants – Répartition spontanée
- B. Par l'enseignant – Répartition déterminée
- C. **Par l'enseignant – Répartition aléatoire**

À l'exception des cas où les étudiants se connaissent parce qu'ils suivent plusieurs mêmes cours et où l'enseignant connaît ses étudiants parce qu'il enseigne à cette cohorte depuis plus d'une session, la répartition aléatoire des équipes par l'enseignant apparaît comme la stratégie la plus adaptée au contexte d'enseignement à distance. Au besoin, l'application web [KeamK](#) permet d'automatiser une telle procédure.

Si l'on tient à ce que les étudiants forment eux-mêmes les équipes, il pourrait être stimulant et mobilisateur de leur demander de se présenter, en visioconférence, dans un document collaboratif ou dans un forum de discussion, par exemple, en décrivant leurs intérêts, leurs attentes vis-à-vis des coéquipiers et toute situation particulière pouvant avoir une incidence sur le travail en équipe (ex. : localisation géographique, disponibilités, forces et faiblesses...).

3. Gestion des équipes de travail

Dans le but d'éviter ou de limiter les problématiques collaboratives possibles suivant la formation des équipes de travail (ex. : frustrations liées à l'iniquité de la tâche, entraves communicationnelles, etc.), l'enseignant peut fournir aux étudiants un formulaire d'engagement (*Figure 2*) à signer par chacun des membres de l'équipe. Un tel formulaire définit les attentes associées au partage des responsabilités et, plus globalement, à la réalisation des activités collaboratives.

TABLEAU 1 – EXEMPLE DE FORMULAIRE D'ENGAGEMENT D'ÉQUIPE
<p>Titre du cours : _____</p> <p>Session : _____</p> <p>Titre du travail en équipe : _____</p>
<p>Contexte et objectif du travail en équipe : <i>Nous acceptons la formule de travail en équipe proposée dans ce cours et nous reconnaissons qu'elle pourra contribuer efficacement à l'atteinte d'un ou des objectifs du cours.</i></p>
<p>En conséquence, nous nous engageons à :</p> <ul style="list-style-type: none"> – faire prévaloir le respect entre nous; – participer aux rencontres d'équipe avec assiduité et ponctualité; – répartir équitablement les tâches et la charge de travail entre nous; – respecter les échéanciers de l'équipe et de l'enseignant – mettre en commun le résultat de nos tâches individuelles de sorte que chacun d'entre nous ait une connaissance adéquate de l'ensemble du travail; – signaler à l'enseignant tout écart de conduite sérieuse ou nuisible au bon fonctionnement de l'équipe; – accepter les conséquences prévues pour de tels écarts de conduite dans la réalisation du travail d'équipe.
<p>Signature des membres :</p>

Figure 2 Formulaire d'engagement d'équipe - Leroux (dir.) (2016), p. 449.

Lorsque les tâches à accomplir pour la réalisation du projet collaboratif sont trop restreintes ou encore que la nature du projet lui-même n'est pas suffisamment authentique pour justifier le recours à un formulaire d'engagement, il importe de se demander si la modalité collaborative mise en place répond effectivement aux bons objectifs pédagogiques.

Les niveaux de littératie numérique et de culture technologique variant d'un étudiant à l'autre, il ne faut pas négliger le temps et l'accompagnement requis pour l'appropriation technologique des environnements et des outils utilisés par les étudiants. Au besoin, l'enseignant à distance peut créer ou utiliser des tutoriels autoportants ou encore effectuer des démonstrations ciblées de fonctionnalités en mode synchrone.

*Rappelons que les intervenants du **service APOP 411** sont en mesure de produire des procéduriers techniques ciblés et de présenter en temps réel et à distance les fonctionnalités d'outils numériques aux étudiants.*



4. Évaluation des travaux collaboratifs

Considérant la difficulté d'évaluer l'apport individuel de chaque étudiant en lien avec l'atteinte d'une compétence traitée de façon collaborative ainsi que la difficulté d'assurer un encadrement rigoureux des équipes de travail à distance, l'enseignant doit impérativement se doter de dispositifs de suivi lui permettant de valider et corroborer son jugement initial.

À cet effet, l'élaboration de grilles d'autoévaluation (Figure 3) et d'évaluation par les pairs (Figure 4) à compléter par les étudiants favorise la collecte de données qui agiront comme informations complémentaires à l'évaluation individuelle des membres de l'équipe dans le cadre d'un projet collaboratif.

TABLEAU 3 – EXEMPLE D'UNE GRILLE D'AUTOÉVALUATION FORMATIVE D'UN TRAVAIL D'ÉQUIPE												
IDENTIFICATION												
Titre du cours :						Session :						
Titre du travail :												
Noms des membres de l'équipe :												
CONSIGNE :												
À l'aide des critères d'évaluation présentés dans la grille ci-dessous, cochez les cases de l'échelle d'évaluation qui vous semblent refléter le plus justement la qualité du travail de votre équipe.												
CRITÈRES D'ÉVALUATION	ÉCHELLE D'ÉVALUATION											
	Excellent	Bon	Moyen	Passable	Mauvais							
Présence et ponctualité aux rencontres d'équipe												
Participation actives aux rencontres d'équipe												
Collaboration entre les membres de l'équipe												
Travail de préparation avant les rencontres d'équipe												
Équité entre les membres dans le partage des tâches et des travaux à réaliser												
Qualité générale du travail remis												
ÉVALUATION GLOBALE : Indiquez, à votre avis, la cote que mériterait ce travail en cochant la case appropriée.												
A+	A	A-	B+	B	B-	C+	C	C-	D+	D	D-	E

Figure 3 Grille d'autoévaluation d'un travail d'équipe - Leroux (dir.) (2016). p. 463.

TABLEAU 2 – EXEMPLE D'UNE GRILLE D'ÉVALUATION FORMATIVE PAR LES PAIRS DANS UN TRAVAIL D'ÉQUIPE ⁴²									
Signature de l'étudiant évaluateur : _____ Date : _____									
<p>CONSIGNE : Pour chacun de vos coéquipiers et pour chacun des critères présentés dans la grille ci-dessous, encerclez la lettre qui correspond le mieux selon vous à la qualité de la contribution de vos pairs au travail de l'équipe. Faites votre évaluation à partir de la légende suivante :</p>									
<table border="1"> <tr> <td>A = très bon</td> <td>B = bon</td> <td>C = moyen</td> <td>D = passable</td> <td>E = insatisfaisant</td> </tr> </table>					A = très bon	B = bon	C = moyen	D = passable	E = insatisfaisant
A = très bon	B = bon	C = moyen	D = passable	E = insatisfaisant					
Soyez le plus objectif possible dans votre évaluation et expliquez ou justifiez cette évaluation dans la section de la grille prévue à cette fin.									
Remplissez individuellement cette grille et remettez-la sous pli confidentiel à votre enseignant à la date convenue. Une pénalité de x % sera imposée à l'étudiant qui n'aura pas rempli et remis cette grille d'évaluation dans les délais prévus. Il est entendu toutefois que cette évaluation en est une qualitative et qu'elle ne vise qu'à connaître votre point de vue sur la contribution de chacun de vos pairs au travail de l'équipe.									
CRITÈRES D'ÉVALUATION	NOMS DES ÉQUIPIERS								
	Antoine	Maria	Audrey	Francis					
Qualité du travail effectué	A B C D E	A B C D E	A B C D E	A B C D E					
Présence et ponctualité aux rencontres d'équipe	A B C D E	A B C D E	A B C D E	A B C D E					
Travail de préparation avant les rencontres	A B C D E	A B C D E	A B C D E	A B C D E					
Participation aux travaux et activités de l'équipe	A B C D E	A B C D E	A B C D E	A B C D E					
Respect envers les équipiers	A B C D E	A B C D E	A B C D E	A B C D E					
NOMS	EXPLICATIONS OU JUSTIFICATIONS								
Antoine									
Maria									
Audrey									
Francis									

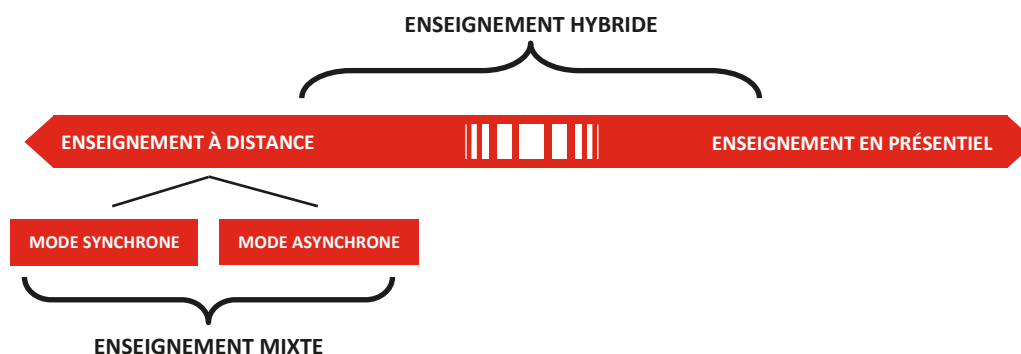
Figure 4 Grille d'évaluation par les pairs dans un travail d'équipe - Leroux (dir.) (2016), p. 457.

Ces outils doivent toutefois être adaptés et utilisés en fonction du contexte de l'enseignement à distance, en tenant compte des consignes de réalisation spécifiques au champ disciplinaire et des objectifs pédagogiques poursuivis. De plus, si les grilles d'autoévaluation et d'évaluation par les pairs constituent des outils de référence complémentaires pour valider le jugement de l'enseignant, elles ne permettent pas d'évaluer le niveau de maîtrise de la compétence de chaque membre de l'équipe de façon pleinement objective.

ÉPISODE 4 | Formations synchrone, asynchrone et hybride

1. Modèles et niveaux d'hybridité

En fonction du profil des étudiants à distance (niveaux d'autonomie, rythmes d'apprentissage, culture technologique, besoins particuliers...) et des dispositifs pédagogiques mis en place dans les établissements d'enseignement, plusieurs modèles liés à la formation à distance peuvent être adoptés :



L'adoption de modalités d'enseignement et d'apprentissage hybrides pour l'ensemble du groupe, dont le rapport *distance-présentiel* peut faire l'objet de plusieurs variations, requiert une planification rigoureuse des activités en fonction de leur mode de diffusion. En effet, la conception d'un cours hybride relève de principes combinant les avantages du présentiel et de la distance (Bédard, Pelletier et Le Clech, 2017) :

- A. Les objectifs d'apprentissage doivent être explicités aux étudiants;
- B. L'apprentissage doit être actif et collaboratif;
- C. L'enseignement doit être centré sur les étudiants;
- D. La rétroaction est acheminée aux étudiants;
- E. L'autonomie de l'étudiant est encouragée;
- F. Les préférences d'apprentissage sont prises en compte;
- G. L'apprentissage réflexif est favorisé.

Dans les cas où la modalité hybride est utilisée pour enseigner à une partie du groupe en présence et une autre, à distance, il importe d'assurer une gestion constante et équitable des interventions, afin que des étudiants actifs dans un format donné ne soient pas avantagés par rapport aux autres : demeurer attentif aux mains levées autant qu'aux messages laissés dans la zone de clavardage; assurer le bon fonctionnement et le positionnement adéquat des périphériques de communication; reproduire les notes inscrites au tableau dans l'environnement de visioconférence...

2. Identification et sélection des modalités d'enseignement hybride

La planification des activités d'enseignement et d'apprentissage en mode hybride doit tenir compte des objectifs pédagogiques ciblés. Les tableaux suivants représentent les étapes liées au développement d'une compétence par les étudiants. Pour chacune des étapes, une séquence d'apprentissage a été prévue pour exemplifier des types d'activités modulables³ pouvant être planifiés en fonction du mode de diffusion privilégié (en présentiel ou à distance) :

	PRÉSENTATION	APPROPRIATION	ÉVALUATION	RÉTROACTION	TRANSFERT
PRÉSENTIEL	1 Modélisation de contenus	3 Pratique guidée		6 Groupes de discussion	
DISTANCE	2 Vidéo pédagogique à visionner	4 Pratique autonome	5 Évaluation par les pairs		7 Études de cas

Tableau 1 Exemple d'une séquence d'apprentissage en mode hybride

	PRÉSENTATION	APPROPRIATION	ÉVALUATION	RÉTROACTION	TRANSFERT
PRÉSENTIEL		2 Résolution de problèmes	3 Auto-évaluation		5 Exercices appliqués
DISTANCE	1 Schéma conceptuel à étudier			4 Tutorat par les pairs	

Tableau 2 Exemple d'une séquence d'apprentissage en mode hybride

³ Ces exemples d'activités, présentés selon une dénomination générique, doivent être adaptés aux exigences relevant des contenus et compétences disciplinaires, aux objectifs pédagogiques visés, aux modalités pédagogiques prévues par l'établissement, aux ressources numériques disponibles ainsi qu'au profil des étudiants.

3. Médiatisation de contenus diffusés en mode asynchrone

Afin que les activités réalisées en mode asynchrone par les étudiants respectent les orientations d’une pédagogie active, il importe de médiatiser les contenus (les rendre disponibles dans un format numérique et, autant que possible, attractif). Par ailleurs, la variété des formats utilisés peut effectivement contribuer à engager les étudiants dans leurs apprentissages :

EXERCICES ET QUESTIONNAIRES INTERACTIFS	VIDÉO PÉDAGOGIQUE	BALADODIFFUSION (CONTENUS AUDIO)
RESSOURCES NUMÉRIQUES À CONSULTER		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Microsoft Forms (Office 365) ▪ Google Forms ▪ Kahoot! ▪ Socrative ▪ H5P 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Création d'une chaîne YouTube ▪ Screencast-O-Matic ▪ Edpuzzle ▪ VideoAnt 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Audacity ▪ Anchor ▪ Auphonic ▪ La Sonothèque
SCHÉMA CONCEPTUEL	INFOGRAPHIE	SITE WEB
RESSOURCES NUMÉRIQUES À CONSULTER		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ CmapTools ▪ Draw.io ▪ MindMeister ▪ Prezi 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Canva ▪ Genially ▪ Piktochart ▪ Infogram 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ WordPress ▪ Wix ▪ Sway (Office 365) ▪ Weebly

Pour certains, le recours à des outils web pour la médiatisation des contenus n’est pas sans écueils :

- A. Temps d’appropriation;
- B. Résolution des problèmes techniques;
- C. Gestion des comptes et des accès;
- D. Sécurité et confidentialité des données;
- E. Etc.

Dès lors, la question se pose : **comment optimiser l’utilisation des outils que l’on maîtrise déjà?**

Effectivement, pour un utilisateur averti du logiciel de traitement de texte Word, peut-être est-il plus intuitif d’utiliser un graphique « SmartArt » pour créer un schéma conceptuel simple.

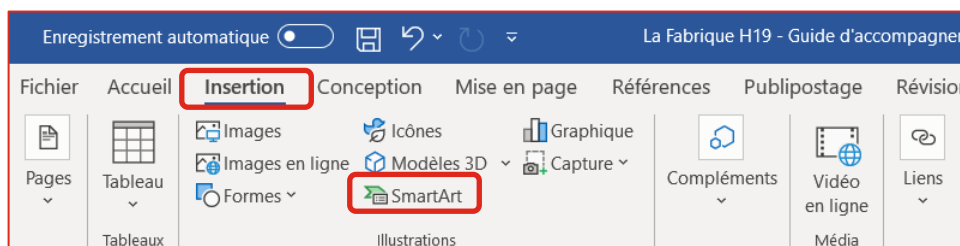


Figure 5 Insertion d'un graphique SmartArt dans Microsoft Word

De la même façon, comme la majorité des enseignants maîtrisent PowerPoint, la transposition d'un diaporama en format vidéo, par le recours aux fonctionnalités de l'onglet « Enregistrement », s'avère une avenue prometteuse dans la mise en œuvre de pratiques efficaces.

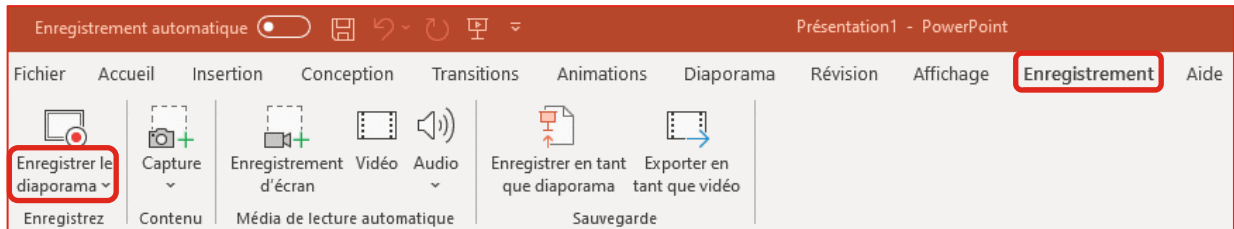


Figure 6 Enregistrement vidéo d'un diaporama PowerPoint

ÉPISODE 5 | Gestion des évaluations à distance

1. Planification

Lors de l'élaboration du plan de cours, les évaluations, qu'elles soient réalisées à distance ou en présence, doivent être rigoureusement planifiées en considérant, notamment :

- A. Le niveau d'atteinte des compétences ciblées;
- B. Le nombre des activités d'évaluation et la pondération associée à chacune d'elles;
- C. La communication des consignes de réalisation et des critères de correction;
- D. L'organisation sommaire du déroulement de l'activité;
- E. Le choix des outils utilisés.

En contexte spécifique d'évaluation à distance, des paramètres additionnels entrent en ligne de compte :

- F. La vérification de l'identité de l'étudiant évalué;
- G. La gestion des accès numériques (comptes utilisateur, activation des périphériques...).

Enfin, en contexte d'enseignement hybride, où certains étudiants sont en présence et d'autres, simultanément, sont à distance, les modalités de réalisation doivent être planifiées dans le but d'assurer l'équité de l'évaluation pour ces deux groupes d'étudiants, tant du point de vue de la nature des tâches à réaliser que du soutien technique et pédagogique offert pendant l'activité.

2. Supervision

Condition essentielle à l'engagement des étudiants en classe virtuelle synchrone, l'activation des périphériques de communication contribue également à la supervision des évaluations, et ce, à plusieurs égards. L'utilisation d'une caméra grand angle orientée vers le poste de travail des étudiants (Figure 7), permet de vérifier leur environnement de travail tout en contrôlant les outils à leur disposition, de même que les pages affichées à l'écran.



Figure 7 Caméra grand angle - Plan d'ensemble

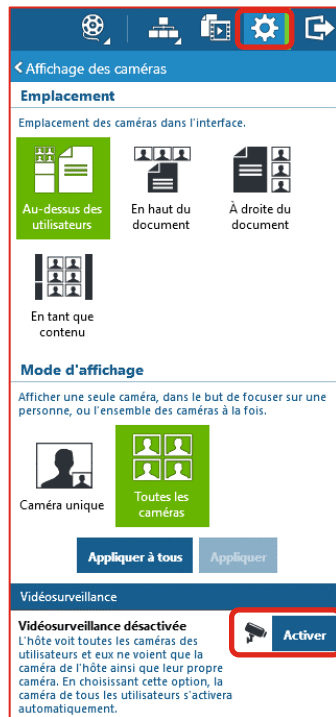


Figure 8 Activation du mode vidéosurveillance dans Via

L'environnement de visioconférence Via propose un « mode vidéosurveillance » (Figure 8), lequel active automatiquement les caméras de l'ensemble des étudiants, permettant ainsi à l'hôte de vérifier l'identité des apprenants présents à l'évaluation et d'observer leur environnement de travail ainsi que les outils qui sont à leur portée. De plus, ce mode fait en sorte que les étudiants voient uniquement leur propre vignette ainsi que celle de l'animateur, si elle est activée. Bien entendu, l'utilisation conjointe d'une caméra grand angle et du mode vidéosurveillance ne garantit pas l'élimination de tout risque de plagiat ou de tricherie : il s'agit de mesures de prévention et de dissuasion.

Par ailleurs, si, en classe « traditionnelle », des restrictions peuvent être imposées concernant l'exploitation de ressources externes lors de l'évaluation (ex. : consultation en parallèle de sites web ou de manuels, utilisation d'un correcticiel, communication avec les pairs...), l'enseignant à distance doit, pour sa part, faire preuve d'une plus grande flexibilité. Bien qu'il existe des moyens numériques pour contrôler ce que font les étudiants à l'écran, dont le partage d'écran et l'activation de la caméra « vue d'ensemble », les activités doivent être suffisamment complexes et authentiques pour que l'exploitation d'autres outils numériques n'ait pas d'effet sur les critères objectivement évalués.

Les applications de partage d'écran intégrées aux plateformes de visioconférence constituent des solutions intéressantes pour le visionnement des manipulations qu'effectuent les étudiants sur leurs écrans. Notons toutefois que ces applications de partage d'écran ne peuvent être exécutées par plus d'un utilisateur à la fois.

Des applications telles [Anydesk](#) et [TeamViewer](#) permettent également l'accès aux contenus affichés sur un ordinateur distant. Le fait que ces outils ne soient pas intégrés à une plateforme de visioconférence offre une plus grande marge de manœuvre quant aux moments d'utilisation.

Parallèlement à cela, une saine gestion du temps maximal accordé pour chacune des étapes de réalisation de l'évaluation permettrait de dissuader les étudiants à distance de toute tentative de tricherie, compte tenu des délais à respecter. Bien entendu, il ne s'agit pas d'ajouter un facteur de stress à l'évaluation; on viserait plutôt à introduire un cadre de référence quant à la gestion du temps. Outre l'utilisation du tableau blanc pour afficher le minutage en temps réel, des outils tels que [Chronomètre en ligne](#) et [Compte à rebours](#) sont de nature à soutenir les étudiants dans la gestion de leur temps en évaluation.

3. Correction

Étant donné que le contexte d'enseignement à distance est particulièrement propice à l'évaluation en format numérique, l'enseignant a tout intérêt à exploiter les diverses fonctionnalités associées à la correction automatisée : compilation automatique et diffusion des résultats, affichage des rétroactions en fonction des réponses entrées et des résultats obtenus, etc.

Outre les environnements numériques d'apprentissage (ENA) institutionnels tels [Moodle](#), plusieurs applications offrent une interface intuitive et proposent une variété de formats de questions pour les évaluations, notamment :

- A. [Microsoft Forms](#)
- B. [Google Forms](#)
- C. [Socrative](#)

Par ailleurs, les évaluations nécessitant un degré d'analyse plus élevé (ex. : travaux misant sur une démarche intellectuelle de résolution de problèmes, textes à développement long, projets de conception...) ne pourraient se réaliser exclusivement à l'aide d'outils de correction automatisée.

Ainsi, l'élaboration de [grilles de correction](#) apparaît non seulement importante pour objectiver la tâche enseignante, mais également pour informer systématiquement les étudiants des productions attendues. La rédaction des critères et la création de l'échelle descriptive correspondante assure une compréhension commune des compétences à évaluer :

CRITÈRES	ÉCHELLE DESCRIPTIVE			
	TRÈS SATISFAISANT A	SATISFAISANT B	ACCEPTABLE C	INSATISFAISANT D
1. ADOPTER DES COMPORTEMENTS PROFESSIONNELS CONFORMES	L'étudiant agit avec professionnalisme lors de l'ensemble des interactions avec les intervenants : il demeure poli en tout temps, il communique clairement et de manière assurée ses idées et adopte une attitude d'ouverture d'esprit.	L'étudiant agit avec professionnalisme lors de la plupart des interactions avec les intervenants : il demeure généralement poli, il communique clairement ses idées et adopte une attitude d'ouverture d'esprit.	L'étudiant fait preuve d'un manque de professionnalisme lors de quelques-unes de ses interactions : il demeure généralement poli, il communique ses idées malgré quelques incohérences, mais démontre une faible ouverture d'esprit face aux interventions des autres.	L'étudiant agit avec peu de professionnalisme lors de ses interactions avec les intervenants : quelques remarques sont impolies, il communique maladroitement ses idées et démontre une faible ouverture d'esprit face aux interventions des autres.
	14 12	10 8	6 4	2 0
2. ÉNONCÉ DU CRITÈRE	Description d'un comportement ou d'une production jugé idéal	Description d'un comportement ou d'une production jugé convenable	Description d'un comportement ou d'une production jugé plus ou moins correct	Description d'un comportement ou d'une production jugé inacceptable
	14 12	10 8	6 4	2 0
3. ÉNONCÉ DU CRITÈRE	Description d'un comportement ou d'une production jugé idéal	Description d'un comportement ou d'une production jugé convenable	Description d'un comportement ou d'une production jugé plus ou moins correct	Description d'un comportement ou d'une production jugé inacceptable
	12 10	8 6	4 2	0

Figure 9 Exemple de grille critériée





Pour plus d'ergonomie et d'efficacité en cours de correction, la création d'une grille critériée à l'aide d'un tableur Excel, dans lequel sont insérés des formules et des menus déroulants, permet de simplifier l'entrée des données pour chaque étudiant (diminution du nombre de clics et automatisation des opérations mathématiques). Cependant, l'exploitation de ces fonctionnalités requiert un niveau de littératie numérique relativement avancé.

Lorsque déposée dans un environnement infonuagique (ex. : [OneDrive](#) ou [Google Drive](#)), la grille d'évaluation non complétée peut être partagée aux étudiants pour fins d'autoévaluation ou d'évaluation par les pairs.

4. Rétroaction

Les canaux de communication étant plus circonscrits et plus « formels » en enseignement à distance, il importe de saisir toutes les opportunités de rétroaction permettant de fournir aux étudiants des commentaires individualisés, constructifs et orientés sur des pistes de bonification concrètes. Les étudiants à distance sont isolés et, en l'absence d'une relation de proximité perçue comme « humaine » avec leur enseignant, chaque rétroaction représente une occasion significative pour les aiguiller et les soutenir.

Il est recommandé de varier les formats de rétroaction pour répondre aux besoins des étudiants, briser le rythme des apprentissages et s'adapter aux compétences technologiques de l'enseignant :

RÉTROACTION AUDIO	RÉTROACTION VIDÉO	ANNOTATIONS	COMMENTAIRES
			
<ul style="list-style-type: none"> Insertion de commentaires audio dans un PDF Production d'une bande audio à écouter en consultant le travail évalué 	<ul style="list-style-type: none"> Capture écran commentée documentant la correction du travail évalué Saisie vidéo du travail évalué à la main 	<ul style="list-style-type: none"> Copie du travail intégrant des commentaires et des formes (annotations numériques, photographie, numérisation...) 	<ul style="list-style-type: none"> À l'oral ou à l'écrit, les rétroactions sont communiquées à l'étudiant pour expliquer le résultat obtenu

ÉPISODE 6 | Gestion des communications

1. Définition des modalités de communication

Considérant la multiplicité des outils de communication synchrones et asynchrones mis à la disposition des étudiants en contexte pédagogique, définir les modalités de communication apparaît comme une étape incontournable de la planification d'un cours à distance. Il convient de se poser plusieurs questions :

- A. Quelles plages horaires de disponibilité (fixes et variables) pourrais-je offrir aux étudiants pour répondre à leurs interrogations en dehors des heures de cours? À quels moments suis-je indisponible?
- B. À quel délai moyen de réponse devraient-ils s'attendre lorsqu'ils me relancent par courriel? Lorsqu'ils publient un message dans un fil de discussion? Lorsqu'ils m'appellent?
- C. Quels canaux de communication doivent-ils privilégier en fonction du type de demande (niveau de formalité, nature de la question...)? En fonction du niveau de priorité de la demande?

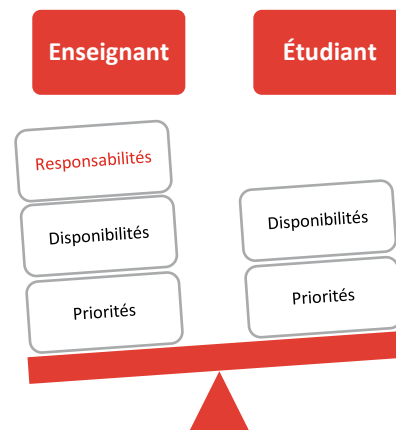
La réponse à ces questions permet d'établir les bases de la communication à distance dans un contexte pédagogique ciblé et de fixer les attentes à satisfaire, de part et d'autre. Par ailleurs, une discussion préalable portant sur les responsabilités de chacun (enseignant – étudiant) en termes de réciprocité de la communication constitue une pratique de nature à sensibiliser les étudiants quant à leurs exigences initiales et à leurs engagements.

OBJETS DE DISCUSSION

Si l'enseignant doit répondre dans un délai de 24 h, l'étudiant doit-il en faire autant?

Si l'enseignant doit consulter ces messages quotidiennement, l'étudiant doit-il consulter le site du cours à la même fréquence?

Dans quels contextes le recours aux réseaux sociaux pour communiquer serait-il pertinent? Et dans quels contextes serait-ce plutôt inapproprié?



Le développement des applications collaboratives de même que l'amélioration des fonctionnalités associées à l'infonuagique offrent des plateformes éducatives favorisant la communication à distance, en mode synchrone comme asynchrone. L'utilisation d'un environnement comme [Microsoft Teams](#) de la suite Office 365 (ou son plus proche équivalent en accès public, [Google Classroom](#)) permet de réunir en une seule plateforme le partage et la bonification de documents, la création de fils de discussion thématiques, l'attribution de tâches ainsi que la planification de rencontres en visioconférence.

Idéals pour éviter de s'éparpiller, les environnements collaboratifs sont de nature à centraliser les communications tout en facilitant le stockage et la gestion des données. Un temps d'appropriation est toutefois requis, tant par l'enseignant que les étudiants, pour exploiter à leur plein potentiel les fonctionnalités pédagogiques de ces plateformes.

2. Élaboration d'une nétiquette

Code de conduite régissant les comportements web des utilisateurs dans un environnement numérique, la nétiquette associe des principes de respect, de courtoisie et de politesse à des principes d'exploitation optimale des outils technologiques. Ainsi, une nétiquette peut combiner des énoncés tels que :

- A. Les propos haineux (racistes, homophobes, sexistes, xénophobes, etc.) ne seront tolérés sous aucune considération.
- B. Les messages transcrits en lettres majuscules sont à éviter car ils peuvent être considérés comme une marque d'agressivité.
- C. Lorsqu'une personne intervient oralement en classe virtuelle, les autres utilisateurs doivent désactiver leur microphone afin d'éviter les retours de son et bruits ambiants.

Comme chaque enseignant possède un seuil de tolérance qui lui est propre, bien que certains principes soient à portée universelle (ex. : énoncé A), il serait inopportun de proposer l'adoption d'une nétiquette trop générique. Il serait plus convenable de demander aux étudiants d'élaborer eux-mêmes des règles de nétiquette en début de session (en plénière ou en sous-groupes), dans le but de leur accorder un rôle actif dans la gestion de classe au quotidien. Pour la tenue d'un tel exercice « brise-glace », il importe que chacun se positionne concrètement par rapport à des situations de communication numérique :



Sur cet axe, la **zone de confort** représente les comportements numériques jugés appropriés et souhaitables; le **seuil de tolérance**, ceux susceptibles de faire l'objet d'avertissements en cas de récurrence; la **zone de rupture**, ceux jugés inappropriés, entraînant une conséquence et des correctifs.

Ainsi, suivant cet exercice de réflexion de même que la discussion autour d'exemples de comportements concrets, les étudiants seront en mesure d'élaborer eux-mêmes une nétiquette correspondant à leurs valeurs et à leurs zones de tolérance. Bien entendu, l'enseignant joue un rôle d'accompagnateur et « d'avocat du diable » tout au long de l'activité, afin d'assurer la cohérence de cette nétiquette de classe virtuelle avec les orientations éducatives de l'établissement.

Afin d'exploiter au maximum cet exercice d'élaboration collaborative, les étudiants à distance pourraient éventuellement, à tour de rôle, agir à titre de responsables de l'application des règles de la nétiquette retenue par le groupe à l'aide d'interventions ciblées dans un forum ou dans le clavardage, ou bien par l'attribution d'un statut « animateur » en classe virtuelle, leur déléguant ainsi la responsabilité de la gestion des communications.

3. Compétence communicationnelle à distance

Pour assurer la qualité des communications à distance, dans un contexte où les propos donnent lieu à des interprétations variées, l'enseignant doit renforcer sa compétence à communiquer. En effet, pour contrer l'isolement, le désengagement et le sentiment de perte de contrôle que peuvent expérimenter les étudiants à distance, le développement d'une approche d'empathie cognitive intentionnelle (Parr, M. 2019, p. 85) apparaît comme une stratégie d'encadrement particulièrement intéressante, s'appuyant sur les principes suivants :

- A. Manifester de l'intérêt aux apprenants
- B. Maintenir des échanges fréquents
- C. Produire des rétroactions rapides et claires
- D. Utiliser un vocabulaire neutre

(Ex. : **le travail est attendu le...** plutôt que **vous devez remettre le travail le...**)

Les étudiants à distance doivent être rassurés, encadrés, orientés. Leurs préoccupations ne peuvent être considérées comme des caprices, et leurs demandes de soutien ou d'accompagnement ne sont pas à prendre à la légère : peut-être vivent-ils une situation de crise susceptible d'avoir un impact sur leur réussite, mais tout à fait imperceptible dans une communication écrite...

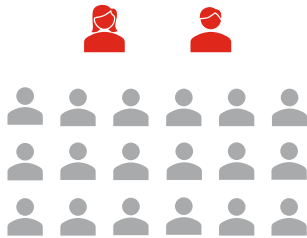
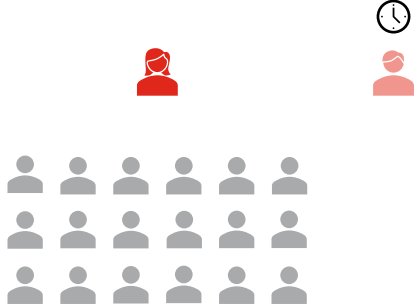
Sachant que tous les canaux de communication n'ont pas le même effet sur l'efficacité de la résolution d'un problème à distance, une réflexion portant sur le meilleur outil de communication selon chaque situation s'impose.

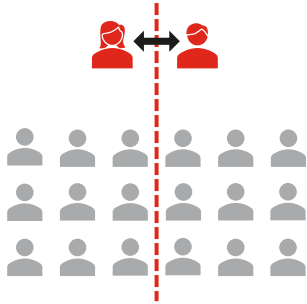
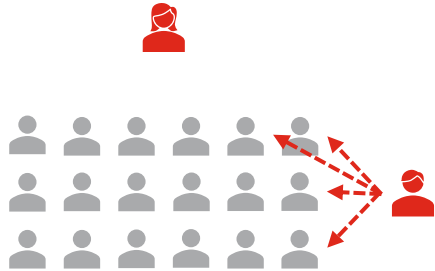
- Une rencontre en visioconférence est-elle nécessaire?
- Puis-je répondre adéquatement à la demande à l'aide d'un courriel?
- Les échanges devraient-ils être enregistrés?
- Une conversation téléphonique serait-elle plus efficace?
- Aurai-je besoin de traces écrites pour assurer un suivi?
- Quels sont les risques liés à une mauvaise interprétation des propos?

ÉPISODE 7 | Planifier et animer en co-enseignement

1. Modèles de co-enseignement

Selon le cadre institutionnel, les champs d'expertise respectifs ainsi que les disponibilités de chaque intervenant à distance, plusieurs modèles de co-enseignement sont envisageables.

<p style="text-align: center;">CO-ANIMATION INTÉGRÉE</p> <p>Les deux enseignants assurent conjointement le traitement des contenus. L'animation est fluide et prend souvent la forme de discussions.</p> <p>En anglais, l'expression <i>team teaching</i> est utilisée.</p>	
<p style="text-align: center;">CO-ANIMATION ALTERNÉE</p> <p>Les deux enseignants alternent les périodes d'intervention.</p> <p>Par exemple, un enseignant intervient les mardis; l'autre, les jeudis. Les contenus traités et évalués sont divisés dans une proportion variable.</p>	

<p>CO-ANIMATION PARALLÈLE</p> <p>Les deux enseignants se divisent le groupe, et se relayent au besoin. Les contenus abordés, les activités réalisées et les rythmes d'apprentissage peuvent différer selon les besoins des sous-groupes.</p> <p>L'utilisation des ateliers dans Via permettrait de faciliter la gestion de ce modèle.</p>	
<p>SOUTIEN À L'ANIMATION</p> <p>Un enseignant anime, l'autre effectue un suivi individualisé auprès d'un ou de plusieurs étudiants.</p> <p>Les interventions individuelles peuvent être variées : prévention des difficultés d'apprentissage, rétroaction suivant une évaluation, suivi sur des comportements inadaptés...</p>	

2. Efficacité du modèle

Lorsque les deux intervenants ont convenu d'un modèle de co-enseignement à distance, la mise en place de conditions favorables à sa réalisation s'appuie sur des communications transparentes et régulières, une étroite collaboration, une planification rigoureuse et, progressivement, le développement d'une complicité authentique.

En effet, les étudiants seront très vite conscients de toute problématique vécue entre les deux intervenants, ce qui risque de nuire à la crédibilité de ces derniers.

Les conditions favorables au co-enseignement à distance se réalisent à diverses occasions en cours de session :

A. AVANT L'ENSEIGNEMENT | PLANIFICATION

- Démarche itérative de conception des activités pédagogiques
- Partage des tâches préalables conformément à la proportion des heures d'enseignement

B. EN COURS D'ENSEIGNEMENT | PRESTATION

- Synchronisation de l'activation et de la désactivation du microphone
- Signaux visuels ou demandes explicites pour la prise de parole
- Alternance de la gestion des interventions au microphone et au clavardage
- Utilisation d'un espace de clavardage privé pour des indications de nature pédagogique
- Écoute active des interventions de l'autre animateur

C. APRÈS L'ENSEIGNEMENT | ÉVALUATION

- Compte rendu sur le déroulement des activités
- Élaboration de pistes de bonification pour les prochaines interventions
- Conservation d'une copie du clavardage et envoi à l'autre animateur

Le partage des responsabilités en classe virtuelle peut ainsi être teinté par les approches pédagogiques divergentes, les intervenants doivent discuter des écueils potentiels afin d'être en mesure d'identifier les pièges à éviter, tels que l'absence de cohésion ou des discours contradictoires, le déséquilibre des forces et des limites de chacun ainsi que les difficultés techniques (microphones en concurrence, contrôle des diapositives affichées...).

CONCLUSION

Si les enseignants sont considérés comme des acteurs de premier plan quant à l'élaboration et à la mise en œuvre des stratégies et approches documentées dans ce *Guide pratique*, il convient également de rappeler l'importance de l'implication des gestionnaires, des professionnels et du personnel de soutien dans la mise en œuvre administrative, pédagogique et technique de la formation à distance.

Par ailleurs, parmi les pratiques de gestion globale à privilégier pour créer un sentiment d'appartenance à l'établissement ou encore à une cohorte spécifique, encourager la motivation des étudiants et promouvoir des méthodes de travail à distance efficaces, notons le déploiement de salles virtuelles collaboratives dédiées (et réservées) aux étudiants. Lieux de rencontre, de soutien et d'échange, ces plateformes permettent aux étudiants de s'approprier les fonctionnalités associées à la visioconférence, d'organiser des périodes d'étude en groupe, de gérer la réalisation des travaux d'équipe ou simplement de discuter d'enjeux personnels ou collectifs.

Bien que cette production de *La Fabrique* résulte des constats effectués au quotidien par des intervenants pédagogiques placés en contexte d'enseignement à distance ainsi que par les technopédagogues de l'APOP, elle demeure évolutive et perfectible.

À la lumière des expériences partagées tout au long des épisodes et des solutions concrètes proposées dans ce guide, il appert que l'enseignement à distance a désormais atteint un point de bascule : son niveau de pertinence conceptuelle ayant largement été démontré, il importe désormais de promouvoir et de privilégier les pratiques technopédagogiques qui ont été validées quant à la réussite des étudiants en situation d'apprentissage à distance.

RÉFÉRENCES

Henri, F. et Lundgren-Cayrol, K. (2003). « Apprentissage collaboratif à distance ». *Presses de l'Université du Québec*. Québec, 184 p.

Dans Leroux, J. L. (dir.) (2016). *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique*. Proulx, J. (2016). « Chapitre 13. Quelques balises pour mieux guider l'évaluation du travail en équipe ». Association québécoise de pédagogie collégiale, pp. 445 à 478.

Bédard, F., Pelletier, P. et C. Le Clech. (2017). « L'apprentissage hybride ». *Le Tableau*, Vol. 7 (no 1). Université du Québec. Article repéré au

http://pedagogie.quebec.ca/portail/system/files/documents/membres/le_tableau_vol.6-n1_finaldepot.pdf.

Parr, M. (2019). « Pour apprivoiser la distance : guide de formation et de soutien aux acteurs de la formation à distance ». *Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada (REFAD)*. Montréal. Repéré au

[http://www.refad.ca/wp-content/uploads/2019/05/Pour_apprivoiser_la_distance_-_](http://www.refad.ca/wp-content/uploads/2019/05/Pour_apprivoiser_la_distance_-_Guide_de_formation_et_de_soutien_aux_acteurs_de_la_FAD.pdf)

[_Guide_de_formation_et_de_soutien_aux_acteurs_de_la_FAD.pdf](http://www.refad.ca/wp-content/uploads/2019/05/Pour_apprivoiser_la_distance_-_Guide_de_formation_et_de_soutien_aux_acteurs_de_la_FAD.pdf)

Turgeon, A. et Dupont, H. (2017). « Des outils d'évaluation sympaTIC pour la correction et l'annotation numérique ». *Profweb*. Article repéré au <https://www.profweb.ca/publications/articles/des-outils-d-evaluation-sympatic-pour-la-correction-et-l-annotation-numerique>.