

École nationale d'administration publique

## **Développer les compétences à distance selon l'approche par compétences**

### **Rapport de stage**

Réalisé au ministère des Transports et de la Mobilité durable

Présenté à

Dominique Boily (conseiller académique)

Martine Crépeau (mandant)

Comme exigence partielle du cours

ENP7969S – Stage

Par

Sophie Maltais

Automne 2022

## Table des matières

1. Introduction.....	1
2. Description de l'organisation et du mandat.....	2
2.1 Le ministère des Transports et de la Mobilité durable .....	2
2.2. La direction du développement organisationnel et de l'expérience employé .....	3
2.3 Problématique.....	4
2.4 Mandat .....	6
3. Recension des écrits .....	6
3.1. Les théories de l'apprentissage .....	7
3. 2. La Compétence .....	8
3.3. L'approche par compétence.....	10
3.3.1 Rôle de l'apprenant et du formateur .....	10
3.3.2 Six principes de l'approche par compétences .....	10
3.3.2.1 Situations authentiques et étudiant actif.....	11
3.3.2.2 Flexibiliser la formation .....	11
3.3.2.3 Ressources utiles au développement et apprentissage en profondeur .....	12
3.3.2.4 Réseaux de personnes et collaboration .....	12
3.3.2.5 Rétroaction formative et régulière.....	12
3.3.2.6 Évaluer à travers des critères communiqués aux apprenants .....	12
3.4 La formation à distance .....	14
3.4.1 Brève histoire de la formation à distance .....	15
4. Méthodologie de recherche et d'intervention.....	17
4.1 Analyse des besoins.....	17
4.1.1 L'observation documentaire .....	18
4.1.2 Questionnaire .....	19
4.2 Évaluation de l'activité de formation .....	22
5. Résultat.....	26
5.1 Analyse des besoins.....	26
5.2 Développement de l'activité .....	29
5.2.1 Objectifs de l'activité de formation.....	30
5.2.2 Sujets de l'activité de formation .....	30
5.2.2.1 Préalable aux sujets : interaction et interactivité .....	31

5.2.2.2 Animer pour réduire le sentiment de distance .....	32
5.2.2.3 Trois outils pour la formation à distance.....	33
5.2.2.4 Dix activités pour la formation à distance.....	33
5.2.2.5 Maintenir l’attention des participants .....	34
5.2.4 Déroulement .....	35
5.2.5 Livrables.....	36
5.2.6 Respect de l’approche par compétences .....	36
5.2.6.1 Principes respectés.....	36
5.2.6.2 principes non respectés.....	37
5.3 Réalisation de l’activité .....	39
5.3.1 Portrait des participants .....	39
5.4.1.2 Questionnaire d’appréciation .....	41
6. Discussion .....	45
6.1 Le travail en silo.....	46
6.3 Immobilisme et changement.....	47
6.2 Levier de changement .....	48
6.3 Recommandations.....	50
7. Conclusion .....	50
Références.....	52
Annexe 1 : L’organigramme du ministère des Transports et de la Mobilité durable .....	59
Annexe 2 : Organisation territoriale du ministère des Transports et de la Mobilité durable...	60
Annexe 3 : Organigramme des Directions générales territoriales .....	61
Annexe 4 : La Direction du développement organisationnel et de l’expérience employé au sein du sous-ministériat à la performance organisationnel .....	62
Annexe 5 : Extrait d’une page du fichier de l’observation documentaire.....	63
Annexe 6 : Questionnaire d’analyse des besoins .....	64
Annexe 7 : Questionnaire d’appréciation de l’activité.....	67
Annexe 8 : Transfert des apprentissages – questionnaire préformation.....	72
Annexe 9 : Transfert des apprentissages – questionnaire post-formation.....	73
Annexe 10 : Plan de cours .....	76
Annexe 11 : Déroulement .....	77
Annexe 12 : Guide de référence.....	78
Annexe 13 : Présentation PowerPoint .....	96

Annexe 14 : Guide du formateur.....	113
Annexe 15 : Plan d'action pour animer des séances engageantes et dynamiques .....	121

## **Remerciements**

Je tiens à remercier toute l'équipe de la direction du développement organisationnel et de l'expérience employé. Chacun et chacune d'entre vous m'ont appuyé de près ou de loin pendant la réalisation de mon stage.

Tout particulièrement, je tiens à remercier les membres de l'équipe du développement des compétences, soit Asma, Chantal, Sophie, Sylvie, Guylaine et Martine.

## **Listes des sigles**

DDOEE = Direction du développement organisationnel et de l'expérience employé

MTMD = ministère des Transports et de la Mobilité durable

## Liste des tableaux

Tableau 1 : Les principes de développement des compétences selon Poumay et Tardif (2017, p.52).....	11
Tableau 2 : Les principes de la formation à distance selon Forget-Dubois (2020, p.21) .....	14
Tableau 3 : Résultats du questionnaire d'analyse des besoins .....	28

## Liste des figures

Figure 1 : Les étapes de réalisation du stage .....	1
Figure 2 : Résultat de la question 1 du questionnaire de l'analyse des besoins - conception.....	27
Figure 3 : Résultat de la question 2 du questionnaire de l'analyse des besoins - animation .....	27
Figure 4 : Lien entre les énoncés de l'analyse des besoins, les objectifs et les sujets .....	30
Figure 5 : Portrait des participants par direction générale .....	40
Figure 6 : Portrait des participants par corps d'emploi.....	40
Figure 7 : Résultat de la première question du questionnaire d'appréciation – appréciation générale.....	42
Figure 8 : Résultat de la deuxième question du questionnaire d'appréciation – appréciation spécifique .....	42
Figure 9 : Résultat de la troisième question du questionnaire d'appréciation – contenu de l'activité .....	43
Figure 10 : Résultat de la quatrième question du questionnaire d'appréciation - apprentissages .....	43
Figure 11 : Résultat de la cinquième question du questionnaire d'appréciation - logistique .....	44
Figure 12 : Résultat de la sixième question du questionnaire d'appréciation - formatrice.....	44

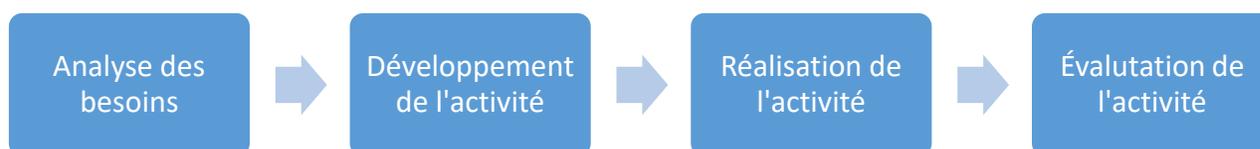
## Résumé

Dans les dernières années, le monde de la formation a connu des changements importants. La pandémie de COVID-19 et la mise en place du télétravail pour les employés du ministère des Transports et de la Mobilité durable (MTMD) ont obligé les formateurs du MTMD à se réinventer et à offrir de la formation à distance. Cette situation a permis de mettre de l'avant différents avantages de la Formation à distance. Celle-ci permet notamment de faire des économies en termes de déplacement et de rejoindre les employés sur tout le territoire québécois. La formation à distance est maintenant bien en place au MTMD. Celle-ci présente cependant son lot de défis. Le présent rapport porte sur le stage réalisé à l'automne 2022 dont le mandat était d'évaluer les besoins des formateurs à distance du MTMD, de développer et de diffuser une activité de développement selon l'approche par compétences et finalement d'évaluer les résultats de celle-ci.

## 1. Introduction

Afin de répondre au mandat du présent stage, quatre étapes ont été réalisées. La première étant l'analyse des besoins. Cette étape visait à déterminer quels étaient les besoins des formateurs du MTMD au sujet de la formation à distance. Une fois ce besoin posé, le développement de l'activité s'est enclenché. Ce développement a duré plusieurs semaines et a permis de réaliser *l'activité formation à distance: animer des séances engageantes et dynamiques* le 15 novembre 2022 auprès d'un groupe de 14 participants. Le stage s'est conclu sur l'évaluation de cette activité<sup>1</sup>.

Figure 1 : Les étapes de réalisation du stage



Afin de faciliter la lecture et la compréhension du rapport, la figure 1 sera reprise dans les différentes sections afin d'identifier l'étape de réalisation du stage sur laquelle porte chaque section du rapport.

---

<sup>1</sup> La figure 1 présente les quatre étapes du stage.

## **2. Description de l'organisation et du mandat**

### **2.1 Le ministère des Transports et de la Mobilité durable**

Le ministère des Transports et de la Mobilité durable (MTMD) a été créé le 3 avril 1912. À travers les années, il est amené à porter différents noms. À sa création, le Ministère portait le nom de ministère de la Voirie. Sa création faisait suite à l'importante augmentation du nombre de véhicules sur les routes du Québec. En 1952, une loi adoptée par le gouvernement constitue un ministère indépendant de la Voirie, nommé ministère des Transports et des Communications. Ce dernier est scindé en deux entités en 1969. En 1972 le ministère des Transports et de la Voirie fusionne pour devenir le ministère des Transports. Il portera ce nom jusqu'en 2016, année où il deviendra le ministère de la Mobilité durable et de l'Électrification des transports. En 2018, le Ministère retrouve le nom de ministère des Transports, pour finalement être nommé ministère des Transports et de la Mobilité durable le 20 octobre 2022, soit pendant le stage (ministère des Transports et de la Mobilité durable, 2022a).

Le ministère des Transports et de la mobilité durable a pour mission d' « assurer, sur tout le territoire, la mobilité durable des personnes et des marchandises par des systèmes de transport efficaces et sécuritaires qui contribuent au développement du Québec » (ministère des Transports, 2021, p.3). Le Ministère est responsable d'un important réseau comportant :

- Plus de 31 000 kilomètres d'autoroutes, de routes nationales, de routes régionales, de routes collectrices et de chemins d'accès aux ressources;
- Plus de 11 000 structures (ponts, tunnels, murs, ponceaux, etc.);
- 26 aérodromes situés principalement en région éloignée;
- Près de 900 kilomètres de chemins de fer;
- 12 quais de desserte de communautés éloignés;
- Près de 12 000 kilomètres de piste cyclable.

De plus, le Ministère soutient, à travers ses programmes d'aide, un important réseau de transports collectif, comportant près de 5 000 autobus, plus de 8 000 taxis et 71 km de voies de métros (ministère des Transports et de la Mobilité durable, 2022a).

Il s'agit d'un ministère d'envergure, présent dans toutes les régions québécoises et pour lequel travaillent près de 8 000 personnes<sup>2</sup> (ministère des Transports et de la Mobilité durable, 2022a). Ce sont plus de la moitié des employés du MTMD qui sont à l'emploi dans des bureaux régionaux excluant la Capitale-Nationale et Montréal<sup>3</sup> (ministère des Transports et de la Mobilité durable, 2022a).

La mission du Ministère requiert une expertise variée. Pour ce faire, le Ministère compte sur différentes catégories d'emploi. Il s'agit du personnel d'encadrement, des professionnels, des ingénieurs, des techniciens en travaux publics, du personnel de soutien et technique ainsi que des ouvriers (ministère des Transports et de la Mobilité durable, 2022a).

## **2.2. La direction du développement organisationnel et de l'expérience employé**

Le présent stage a été réalisé au sein de l'équipe du développement des compétences. L'équipe fait partie de la direction du développement organisationnel et de l'expérience employé (DDOEE) se trouvant dans la direction générale des ressources humaines du sous-ministériat à la performance organisationnelle<sup>4</sup>.

La DDOEE est responsable des dossiers suivants :

- Le développement du personnel d'encadrement et de la relève de gestion;
- La mobilisation et la reconnaissance;
- La gestion des connaissances et le transfert d'expertise;
- La gestion du changement;
- Le développement des compétences.

L'équipe du développement des compétences comporte, au moment du stage, une chef d'équipe, trois conseillères en formation, une conseillère en gestion des compétences et une technicienne en administration. Les mandats de l'équipe regroupent cinq sphères d'activités, soit :

---

<sup>2</sup> L'annexe 1 présente l'organigramme de l'organisation

<sup>3</sup> L'annexe 2 présente l'organisation ministérielle sur le territoire québécois et l'annexe 3 présente l'organigramme des directions territoriales

<sup>4</sup> L'annexe 4 présente l'organigramme du sous-ministériat à la performance organisationnelle, dans lequel se retrouve la DDOEE.

- Des actions globales pour le rehaussement des compétences;
- Le soutien au développement des compétences de domaines spécifiques;
- La mise en œuvre de système et applications pour le développement des compétences;
- La production et l'analyse des données de gestion sur les activités de formation;
- La définition du cadre normatif pour le développement des compétences.

### **2.3 Problématique**

De nombreux défis attendent le MTMD dans les prochaines années. Le plan stratégique de l'organisation (2021) mentionne que le Québec fait présentement face à une croissance continue des déplacements routiers, due notamment à l'étalement urbain et entraînant une dépendance des individus à leur automobile. De plus, les infrastructures du réseau québécois sont vieillissantes. 70% des structures ont été construites entre 1960 et 1980. Les changements climatiques menacent actuellement de réduire la durée de vie des infrastructures, notamment par l'érosion des côtes et la montée des eaux. Dans les prochaines années, la mobilité durable sera une priorité dans le domaine du transport. La vision d'une mobilité performante, sécuritaire, connectée et sobre en carbone imposera des changements dans la façon de planifier le système de transport. Finalement, la population du Québec est vieillissante. Le domaine du transport est aussi touché par la pénurie de main-d'œuvre (ministère des Transports, 2021).

Pour faire face à ces défis, le ministère des Transports et de la Mobilité durable devra pouvoir compter sur une main-d'œuvre compétente. Ainsi, le développement des compétences et la formation sont des domaines importants du Ministère. Afin de déterminer les compétences à développer, le Ministère a développé, à travers les années, différents profils de compétence. Un profil de compétences est un document définissant les compétences clés à développer pour un poste ainsi que leurs composantes essentielles (Poumay et Tardif, 2017). En 2006 et 2007, une dizaine de profils ont été élaborés pour différents postes clés. D'autres profils ont été élaborés depuis 2020 en collaboration avec des institutions scolaires spécialisées.

Afin de maintenir son expertise interne, l'offre ministérielle de formation est variée. De la formation est offerte dans les domaines de l'éthique et du lobbyisme, de l'environnement, de l'exploitation des infrastructures routières, de la géomatique, de la gestion contractuelle, des

projets routiers, des ressources humaines, de la santé et la sécurité au travail ainsi que de la sécurité routière.

Avant la pandémie de Covid-19 ayant frappé le monde en 2020, les activités de formation au Ministère se réalisaient majoritairement en présentiel. En 2019, un recensement des activités de formation démontrait qu'à ce moment-là, 76% des activités de formations avaient lieu en présentiel. La formation à distance représentait alors 24% de l'offre formative interne et externe. En mars 2020, le président du Conseil du Trésor, Christian Dubé demande que le télétravail soit privilégié pour le plus grand nombre d'employés de la fonction publique, afin de limiter la propagation de Covid-19 (Chouinard, 2020). Avant mars 2020, moins de 150 employés réalisaient des tâches en télétravail au MTMD (alors ministère des Transports). Après l'annonce de Christian Dubé, ce sont près de 4 000 employés du MTMD qui se retrouvent en télétravail (ministère des Transports, 2020). Ce nombre important d'employés en télétravail et la mise en place de mesure pour limiter la propagation de Covid-19 rend la réalisation d'activité de formation en présentiel difficiles.

Afin de pouvoir continuer à développer les compétences des employés, la formation à distance prend place dans l'organisation. Le Ministère évolue ainsi d'une majorité d'activités de formation en présentiel à une majorité d'activités de formation à distance. Le rapport de gestion de l'organisation dénote qu'en 2020-2021, les activités de formation à distance représentaient alors 77%<sup>5</sup>. Alors qu'aujourd'hui, le mode de travail hybride (en présentiel et à distance) ainsi que l'élimination des mesures pour limiter la propagation de COVID-19 permettent les formations en présentiel, la formation à distance reste encore le mode de formation privilégié. Effectivement, la formation à distance réduit les coûts reliés au déplacement et permet de rejoindre les employés concernés, peu importe leur port d'attache. Cela représente un avantage considérable pour une organisation ayant des employés sur tout le territoire québécois.

Parallèlement à la situation de COVID-19, l'équipe du développement des compétences met en œuvre un virage vers l'approche par compétences. Ce virage est mis en œuvre dû à la nécessité de développer des compétences de haut niveau dans un contexte de grand changement, d'incertitude

---

<sup>5</sup> Ce chiffre inclut les activités réalisées à l'interne et à l'externe de l'organisation

et de mobilité de la main-d'œuvre. Traditionnellement, les pratiques en manière d'activités de formation au sein du Ministère reposent sur l'élaboration d'objectifs.

Le soutien aux formateurs et concepteurs de formation est un mandat important de l'équipe du développement des compétences. Avant 2020, l'équipe répondait à ce mandat à l'aide de deux activités de formations diffusées à l'interne: *Animation d'une activité de formation* et *Conception d'une activité de formation*, ainsi qu'un coffre à outils. Cependant, ces activités de formation et ces outils ont majoritairement été développés pour la formation en présentiel. Peu d'outils sont donc adaptés à la réalité actuelle des formateurs du MTMD.

## 2.4 Mandat

Le stage vise donc les trois objectifs suivants :

- Identifier les besoins des formateurs du MTMD au sujet de la formation à distance à l'aide d'un processus d'analyse des besoins;
- Créer et réaliser une activité de développement de compétences qui permette de répondre à ces besoins, selon l'approche par compétences, tout en respectant les ressources disponibles;
- Évaluer les résultats de l'activité de développement de compétences.

## 3. Recension des écrits

Dans la présente section seront présentés les aspects théoriques nécessaires à la réalisation du stage. Afin de situer l'importance du virage de l'approche par objectifs à l'approche par compétences, trois théories de l'apprentissage seront examinées. La compétence étant un concept clé de l'approche par compétence, le concept sera décrit. Ensuite, afin de bien situer l'approche par compétences, celle-ci sera présentée, ainsi que les critiques de l'approche et son intégration à la fonction publique québécoise. Finalement, comme le présent stage porte sur la formation à distance, le concept de formation à distance sera présenté. Il sera question de l'histoire de la formation à distance, de son arrivée dans le monde du travail, ainsi que l'impact de la pandémie de COVID-19 sur ce mode d'apprentissage.

### 3.1. Les théories de l'apprentissage

Actuellement, l'approche par objectif est l'approche privilégiée au MTMD. Le virage vers l'approche par compétences implique de passer d'une pensée comportementale à une pensée socioconstructiviste. Cette section présentera tout d'abord le comportementisme et ses liens avec l'approche par objectifs. Sera ensuite présenté le cognitivisme ayant vu naissance afin de répondre aux critiques du comportementisme. Finalement, les théories constructiviste et socioconstructiviste ainsi que leurs liens avec l'approche par compétences seront présentés.

Dans les années 50, c'est le comportementisme qui règne. Les auteurs comportementistes incluent Pavlov, Watson et Skinner. Selon les comportementistes, l'apprentissage s'effectue et se mesure par les réponses de l'apprenant face à son environnement et les rétroactions qu'il reçoit. La pédagogie par objectifs, encore très populaire aujourd'hui, découle de ce courant (Gérin-Lajoie et Papi, 2019). De nombreux programmes et formations sont encore aujourd'hui pensés en termes d'objectifs que l'apprenant devra être en mesure de réaliser à la fin de l'activité. L'approche par objectif reçoit cependant son lot de critique. Plus particulièrement, on critique la fragmentation des objectifs pédagogiques, favorisant l'apprentissage d'objectifs faisant partie de listes, sans que du sens soit donné aux apprentissages. Une autre critique réfère au fait que les programmes de formation ont tendance à évaluer les objectifs qui sont facilement mesurables, et laisser tomber les objectifs plus difficiles à évaluer (Nguyen et Blais, 2007).

Dans les années 80, le cognitivisme détrône le comportementisme en offrant une nouvelle vision répondant aux critiques du comportementisme. Avec l'évolution du monde du travail, le modèle comportementiste semble de moins en moins adapté. Effectivement, le comportementisme offrait une logique qui répondait à une approche Taylorienne de l'organisation du travail. L'approche par objectifs, en découpant les contenus en micro-objectifs, préparait l'apprenant à un monde du travail morcelé ou le travail à la chaîne était commun. Cependant, le monde du travail évolue et les situations professionnelles sont de plus en plus complexes (Jonnaert et al., 2004). Le cognitivisme fait alors son entrée dans le monde de la pédagogie en cherchant à aller au-delà du lien entre stimulus et comportements faits dans le courant comportementisme. Ainsi, le cognitivisme s'intéresse à la façon dont l'apprenant traite l'information. L'individu n'y est plus vu comme un être passif absorbant de l'information, mais comme un individu qui traite et interprète l'information reçue. La mémoire à court et long terme joue un rôle important dans le traitement de l'information (Gérin-Lajoie et

Papi, 2019). Alors que l'aspect de motivation de l'apprenant était absent du courant béhavioriste, la motivation est un élément central du processus d'apprentissage chez l'apprenant pour les cognitivistes (Pelaccia et al., 2008). Avec ces nouveaux éléments, le constructivisme se positionne comme un courant répondant aux exigences du monde moderne.

Vers les années 90, une branche du cognitivisme se développe et permet la naissance des courants constructiviste et socioconstructiviste. Ces branches de la pensée cognitiviste incluent les travaux de Bandura et Vygotski Les interactions sont au cœur du socioconstructivisme. L'individu construit alors ses connaissances en confrontant ses représentations individuelles auprès des représentations des autres individus (Gérin-Lajoie et Papi, 2019). L'approche par compétence implique une vision socioconstructiviste. Effectivement, dans une approche par compétences, l'apprenant construit, en situations, des compétences. L'individu conservera une compétence aussi longtemps que celle-ci lui permet de traiter les situations rencontrées (Jonnaert, 2002).

Les courants cognitiviste et socioconstructiviste reçoivent cependant, eux aussi, leurs lots de critiques. Plus particulièrement, ils leur est reproché de s'installer comme un discours de vérité, prenant toute la place dans l'univers de la pédagogie. Gauthier et Cerqua (2012) remettent en question l'association parfois hasardeuse qui est faite entre l'idée de développer des compétences et l'adaptation au monde actuel.

### **3. 2. La Compétence**

La compétence est au cœur de l'approche par compétences. Il est donc important de bien définir le concept. Tout d'abord, plusieurs auteurs s'entendent pour dire que la notion de compétence est polysémique (Chauvigné et Coulet, 2010; Coulet, 2011; Terraneo et Avanzino, 2006; Poumay et Tardif, 2017). De nombreuses définitions de la compétence existent et la signification du terme diffère pour les linguistes, les psychologues, les spécialistes du travail et les spécialistes de l'éducation (Jonnaert, 2002).

Leboterf (2011, p.27), donne la signification suivante à la compétence :

« Être compétent », c'est être capable d'agir avec pertinence et compétence dans une situation professionnelle (activité ou projet à réaliser, problème à résoudre, événement auquel il faut faire face, etc.). C'est mettre en œuvre une pratique professionnelle pertinente par rapport aux exigences de la situation, tout en mobilisant une

combinatoire appropriée de ressources (connaissances, habiletés, comportements, aptitudes, etc.).

Tardif (dans Poumay et Tardif, 2017) définit la compétence comme un « savoir agir complexe reposant sur la mobilisation et la combinaison efficace d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » (p.20).

Poumay et Tardif (2017) notent que malgré le fait qu'il n'existe pas de consensus sur la notion de compétence, les différentes définitions du concept ont généralement des points communs.

Premièrement, la compétence est de l'ordre de l'**action**. On réfère habituellement à un savoir-agir ou à un savoir-agir complexe. Ensuite, les définitions font référence à la **combinaison et la mobilisation de ressources**. Ces ressources sont parfois définies comme externes ou internes. Les notions de savoir, savoir-faire et savoir-être sont parfois utilisées pour faire référence aux ressources internes (Poumay et Tardif, 2017). Poumay et Tardif (2017) précisent que les ressources internes incluent les postures, les attitudes, les habitus et les schèmes d'action de l'individu. Les ressources externes font plutôt référence à ce qui est disponible dans l'environnement de l'individu. L'Institut national de santé publique du Québec (2011) donne comme exemples de ressources externes, les réseaux professionnels, les réseaux documentaires, les bases de données et les documents de références. Poumay et Tardif (2017) mentionnent finalement que les définitions de la compétence réfèrent à des **familles de situations** ou des situations. Ces situations sont des responsabilités professionnelles ou citoyennes plus englobantes qu'une tâche ou une activité.

La définition utilisée au MTMD par l'équipe du développement des compétences est la suivante : « une compétence est un savoir-agir pour lequel l'individu mobilise des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être dans un contexte donné ». Le contexte est défini comme « la situation dans laquelle se trouve l'individu, incluant l'endroit où il effectue ses tâches (au bureau, sur un chantier, etc.) et les outils à sa disposition (réseaux de collaboration, documents de référence, outils technologiques, etc.) » (ministère des Transports et de la Mobilité durable, 2022b). Cette définition présente les éléments de définitions de la compétence de Poumay et Tardif (2017). Plus particulièrement, on y retrouve l'aspect d'action (savoir-agir), l'aspect de mobilisation de ressources (mobilise des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être) et l'aspect de familles de situations (dans un contexte donné).

### **3.3. L'approche par compétence**

Le présent stage vise la création d'une activité de formation respectant les principes de l'approche par compétences. Cette section vise à définir ce qu'est l'approche, présenter brièvement les critiques qui en sont faites et l'intégration de l'approche dans la fonction publique québécoise.

#### **3.3.1 Rôle de l'apprenant et du formateur**

Boutin (2014), brosse le portrait de l'apprenant selon l'approche par compétences. Celui-ci se retrouve au centre de l'apprentissage et possède la capacité de développer ses compétences. L'apprenant est vu comme possédant différentes qualités telles que la curiosité, l'initiative, la persistance et l'organisation. Pour ce faire, celui-ci recueille des informations, apprend à apprendre et développe sa capacité à utiliser les nouvelles technologies. L'apprenant est responsable de ses apprentissages et de la construction de ses connaissances.

Boutin (2014) précise alors le rôle du formateur (ou de l'enseignant) dans l'approche par compétences. Celui-ci est un facilitateur. Son rôle est de soutenir l'apprenant dans son cheminement. Pour ce faire, il planifie des activités d'apprentissages qui permettront à l'apprenant de se développer. Il est présent pour conseiller, accompagner et soutenir l'apprenant.

#### **3.3.2 Six principes de l'approche par compétences**

Afin de présenter l'approche par compétences, la vision de Poumay et Tardif (2017) sera présentée. Ces auteurs ont été choisis pour leur contribution importante dans les écrits scientifiques de l'approche par compétences. Tardif, plus particulièrement, est un professeur émérite de l'université de Sherbrooke qui a orienté sa carrière sur l'approche par compétences. Ses travaux ont structuré les réformes de l'enseignement au Québec (Université de Sherbrooke, s.d). De plus, la définition de la compétence utilisée par le MTMD est inspirée de ces auteurs. Finalement, la façon dont est présentée l'approche par ces auteurs est structurée en principes, ce qui permettra ultérieurement d'évaluer le respect de l'approche selon chaque principe dans le cas de l'activité développée.

Poumay et Tardif (2017) présentent six principes permettant le développement des compétences selon l'approche par compétences. Ceux-ci sont présentés dans le tableau 1. Les prochaines sous-sections définissent chaque principe, en ajoutant des précisions de différents auteurs.

Tableau 1 : Les principes de développement des compétences selon Poumay et Tardif (2017, p.52)

<b>Principe 1</b>	Utiliser des situations authentiques et rendre l'étudiant actif
<b>Principe 2</b>	Flexibiliser la formation
<b>Principe 3</b>	Choisir les ressources utiles au développement des compétences et favoriser un apprentissage en profondeur
<b>Principe 4</b>	Favoriser l'apprentissage à travers les réseaux de personnes et la collaboration
<b>Principe 5</b>	Pratiquer la rétroaction formative et régulière, en particulier sur le développement des compétences (tout au long de la formation)
<b>Principe 6</b>	Évaluer les traces de développement de compétences à travers des critères communiqués aux apprenants (à l'issue d'une étape de formation)

### 3.3.2.1 Situations authentiques et étudiant actif

L'approche par compétence vise à ce que l'apprenant développe un savoir-agir. Pour ce faire, l'apprenant doit s'entraîner (Poumay et Tardif, 2017). Ainsi, les apprentissages réalisés doivent être contextualisés et le plus près possible de situations réelles (Curry et Docherty, 2017).

L'Institut national de santé publique du Québec (2011) recense différentes stratégies pédagogiques pouvant être utilisées dans l'approche par compétences, permettant de rendre l'apprenant actif. Ces stratégies incluent l'apprentissage par problème, le coaching, l'enseignement par les pairs, les études de cas, les jeux éducatifs, le mentorat, les forums et les simulations.

### 3.3.2.2 Flexibiliser la formation

Chaque apprenant est unique et possède un bagage qui lui est propre. La formation devrait donc avoir une certaine flexibilité, afin de permettre à l'apprenant de faire des choix sur ce qu'il estime utile dans le cadre de son développement (Poumay et Tardif, 2017). Cette flexibilité peut prendre différentes formes. Il peut s'agir, par exemple, d'apprentissage pouvant être réalisé à vitesse variable (Chauvigné et Coulet, 2010; Levine et Patrick, 2019) ou encore avec différents moyens (Curry et Docherty, 2017). La flexibilité d'une formation peut aussi prendre à la forme de matériel pédagogique pouvant être consultée en tout temps, permettant de respecter les différents rythmes

d'apprentissages (Johnstone et Soares, 2014). Cette flexibilité dans la formation favorise aussi la motivation et l'engagement de l'apprenant (Poumay et Tardif, 2017).

### **3.3.2.3 Ressources utiles au développement et apprentissage en profondeur**

Les apprentissages devraient viser un apprentissage en profondeur. Pour ce faire, chaque apprentissage réalisé doit avoir du sens pour l'apprenant (Poumay et Tardi, 2017).

Dans l'approche par compétences, le contenu n'est pas une fin en soi. Effectivement, l'apprenant est amené à traiter des situations complexes contextualisées. L'apprenant utilise donc les contenus disciplinaires afin de résoudre des situations. C'est ainsi qu'il se développe. L'approche par compétences ne vise donc pas l'apprentissage de contenus décontextualisés (ex. : faire un calcul), mais un apprentissage situationnel (ex. : faire les calculs nécessaires à la réfection d'un pont) (Jonnaert, 2002).

### **3.3.2.4 Réseaux de personnes et collaboration**

Les ressources externes de la compétence font référence aux réseaux de personnes, d'information et d'outils dont dispose l'individu. Il est donc important que l'apprenant développe ces ressources externes. Pour ce faire, il peut participer à des colloques, s'insérer dans un réseau professionnel ou encore participer à des activités collaboratives (Poumay et Tardi, 2017).

### **3.3.2.5 Rétroaction formative et régulière**

Un savoir-agir complexe ne peut se développer que progressivement. Pour se développer, l'apprenant aura donc besoin de recevoir de la rétroaction tout au long de son parcours de développement. Cette rétroaction peut prendre la forme d'autoévaluations, d'indicateurs de performance ou de rétroactions directes du formateur (Poumay et Tardif, 2017).

### **3.3.2.6 Évaluer à travers des critères communiqués aux apprenants**

L'évaluation d'une compétence est une tâche complexe qui demande de prendre toute sa complexité en compte. Pour ce faire, Poumay et Tardif (2017) recommandent d'utiliser la notion de *compétence acquise/ compétence non acquise* en comparant la compétence et l'atteinte démontrées par l'apprenant.

## **3.3.3 Critiques de l'approche par compétences**

L'approche par compétences reçoit cependant son lot de critiques. Une première critique repose sur l'ambiguïté même du concept de compétence. Effectivement, la signification donnée au concept de compétence diffère d'un auteur à l'autre (Diop, 2012). Chenu et al. (2014) critiquent quant à eux la faiblesse conceptuelle de la logique de la compétence. Pour eux, la notion de compétence n'est pas ancrée dans les sciences psychologiques ou pédagogiques, mais repose sur des supposées. Ils remettent ainsi en question la validité même du concept.

Une autre critique repose sur la place des savoirs dans l'approche par compétences. Pour Chenu et al. (2014) l'approche peut être qualifiée de réductionniste et instrumentale si les savoirs développés doivent permettre d'aboutir à la résolution d'un problème. Pour ces auteurs, l'apprentissage ne devrait pas se limiter aux connaissances permettant de résoudre un problème, mais permettre à l'humain de conceptualiser, modéliser et théoriser.

L'approche par compétences offrirait aussi moins de repères que l'approche par objectifs (Nguyen et Blais, 2007). L'approche par objectifs permet, avec l'utilisation d'une taxonomie des objectifs, d'offrir des repères clairs pour la planification des activités d'apprentissage. L'approche par compétences, quant à elle, ne comporte pas de modèle cognitif de l'apprentissage. Pour Nguyen et Blais (2007), cette situation peut mener à des dérives et une dénaturation de l'approche. Par exemple, des compétences peuvent être définies comme une longue liste de comportements, rappelant plutôt l'approche par objectifs.

### **3.3.4 Mise en place de l'approche dans la fonction publique québécoise**

Malgré les critiques que reçoit l'approche par compétences, celle-ci intéresse de plus en plus les spécialistes de ressources humaines. L'approche par compétences a des impacts sur les différentes fonctions des ressources humaines. Effectivement l'approche par compétences encourage le développement de profils de compétences. Ces profils peuvent être utilisés pour des fonctions comme le recrutement, le développement des cadres et l'évaluation du rendement (Scallon dans Maltais et al., 2010).

L'approche par compétences prend ainsi tranquillement place dans la fonction publique québécoise. Le Secrétariat du Conseil du trésor encourage la mise en place de cette approche en offrant notamment des activités de formation sur la mise en place de l'approche en collaboration avec des firmes spécialisées. Des discussions entre l'équipe de développement des compétences

du MTMD et d'autres organisations indiquent que la mise en place de l'approche se fait à différentes vitesses selon les organisations. Certaines organisations étant à l'étape de se familiariser avec les principes de l'approche par compétences, alors que d'autres sont bien avancées dans le processus de développement de profils de compétences.

L'approche par compétences est notamment l'approche utilisée pour le développement des cadres de la fonction publique québécoise. Pour ce faire, le Secrétariat du Conseil du trésor a développé un référentiel de compétences du gestionnaire-leader de la fonction publique québécoise. Le référentiel présente les défis du gestionnaire public, les rôles qu'il doit incarner au quotidien et les compétences qu'il doit posséder (Secrétariat du Conseil du trésor, s.d). Il s'agit du seul référentiel développé pour l'ensemble de la fonction publique québécoise.

### 3.4 La formation à distance

Le stage vise à développer une activité de formation à distance. Mais, plus spécifiquement, qu'est-ce que la formation à distance? Actuellement, il n'existe pas de consensus sur la définition. La plupart des organismes offrant de la formation à distance formulent leur propre définition (Forget-Dubois, 2020)<sup>6</sup>.

Tableau 2 : Les principes de la formation à distance selon Forget-Dubois (2020, p.21)

<b>Distance physique</b>	Il existe une distance physique ou géographique entre l'apprenant et le formateur.
<b>Technologie</b>	Les moyens technologiques sont utilisés comme médiateur de la communication entre l'apprenant et le formateur.
<b>Distance temporelle</b>	Les communications entre l'apprenant et le formateur peuvent se dérouler en différé ou simultanément.
<b>Communauté d'apprentissage</b>	Une communauté d'apprentissage est créée entre les apprenants, le formateur et les ressources d'apprentissages.
<b>Apprenant autonome</b>	L'apprentissage requiert un certain niveau d'autonomie de la part de l'apprenant.

<sup>6</sup> Le tableau 2 présente des aspects communs des différentes définitions selon Forget-Dubois (2020).

La formation à distance peut prendre différentes formes. Il peut s'agir de formation synchrone, asynchrone ou mixte. La formation synchrone permet à l'apprenant et au formateur de communiquer en temps réel. Une classe virtuelle est une modalité de formation synchrone. La formation asynchrone permet des échanges décalés dans le temps. La formation asynchrone inclut les capsules vidéo et les forums de discussion. Finalement, les modalités mixtes incluent des modalités synchrones et asynchrones au sein de la même formation (Asselin, 2011).

La formation à distance est utilisée dans les entreprises pour différentes raisons. Tout d'abord, la formation à distance peut permettre de diminuer les coûts reliés à la formation. Il faut cependant être prudent sur ce point, car si la formation à distance permet de réduire les coûts en déplacement, les coûts de développement sont habituellement plus élevés (Basque et Brangier, 2006). La formation à distance permet aussi de faciliter la gestion de certains aspects logistiques (réservation de salle, réunir les employés au même endroit, etc.) (Boboc et Metzger, 2019). De plus, la formation à distance permet d'offrir une standardisation des activités de formation. Par exemple, une capsule de formation sera exactement la même pour tous les employés qui la consultent. La formation à distance présente aussi une flexibilité qui libère des contraintes du temps et de l'espace. L'employé peut se former au moment et à l'endroit qui lui convient (Basque et Brangier, 2006). Finalement, pour Boboc et Metzger (2019) la formation à distance permet de répondre à deux finalités contradictoires rencontrées par les organisations soit de contenir la croissance des budgets de formation et permettre aux employés de développer rapidement les compétences pertinentes (Boboc et Metzger, 2018).

### **3.4.1 Brève histoire de la formation à distance**

La formation à distance prend place au Canada en 1889 avec les cours par correspondance. Ces cours sont offerts par l'Université McGill afin de permettre aux enseignants des milieux ruraux ne pouvant assister à temps plein aux cours d'obtenir leur diplôme (Haughey, 2013).

Ainsi, les premières formes de formation à distance utilisent des documents imprimés. Cependant, au fil des années, différents moyens de communication ont été utilisés afin d'offrir de la formation à distance (Glikman, 2021). Aux correspondances imprimées s'ajoute tout d'abord l'audiovisuel avec des émissions de radios et de télévision. Plus tard, des cassettes audios et vidéo voient le jour. Cette forme de formation à distance est utilisée par l'Université Memorial dans les années 60 afin de permettre la consultation de vidéo aux médecins de régions éloignées (Haughey, 2013). Au

balbutiement de l'informatique, l'enseignement assisté par ordinateur naît avec la création de différents logiciels d'apprentissage. De nos jours, le numérique et les réseaux en ligne sont au cœur de la formation à distance (Glikman, 2021)

À travers les époques et les territoires, la formation à distance est perçue comme un moyen d'offrir une éducation à faible coût, notamment à des clientèles éloignées des établissements scolaires (Glikman, 2021). Au Québec, ce souhait de démocratiser l'éducation a vu le jour avec la création de la Télé-Université (maintenant Université TÉLUQ) en 1972. Il s'agissait alors d'une grande innovation, même si plusieurs croyaient que la formation à distance était une mode passagère. Cependant, dès ses premières années, la TÉLUQ est reconnue comme un succès par le gouvernement québécois, la communauté enseignante et la population du Québec (Umbriaco et Papi, 2022).

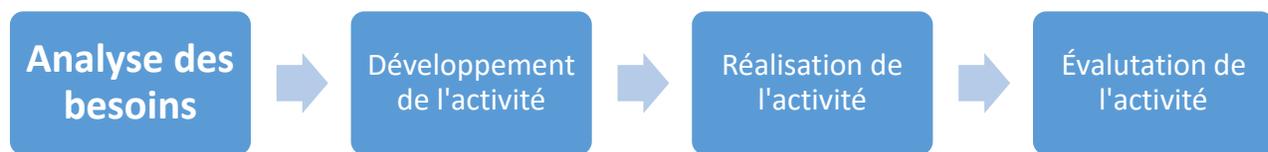
Dès le début des années 2000, la formation à distance se fait une place dans les entreprises au Canada et au Québec. À ce moment, la formation à distance est perçue comme un moyen de permettre aux employés de se former selon leurs besoins et leurs préférences. La formation à distance prend alors majoritairement la forme de capsules pouvant être écoutées par l'employé sur un poste informatique. Les difficultés rencontrées au début des années 2000 pour la mise en place de la formation à distance en entreprise reposent sur l'insuffisance des structures numériques (pas assez d'ordinateurs, réseau pas assez puissant, etc.) et les habiletés des employés à utiliser les équipements informatiques (Marchand, 2003).

La pandémie de Covid-19 marque une rupture dans la ligne du temps de l'histoire de la formation à distance. Effectivement, la pandémie de Covid-19 a contribué à l'accélération de la transition de la formation en présence à la formation à distance à l'université. Cela s'explique notamment par la nécessité d'instaurer une distanciation physique (Berntachez et Alexandre, 2021). Les entreprises ont eu, selon Romani (2021) trois réactions face à la situation pandémique au sujet des formations. Pour certaines organisations, un gel des formations s'est opéré pendant la crise sanitaire. D'autres entreprises se sont plutôt tournées vers l'autoformation digitale. Finalement, certaines entreprises ont poursuivi la formation, comme à l'habitude.

## 4. Méthodologie de recherche et d'intervention

Différents outils méthodologiques ont été utilisés à différents moments dans le stage. Cette section présentera les outils utilisés pour l'analyse des besoins en formation, en début de stage. Ensuite seront présentés les outils utilisés pour évaluer les résultats de l'activité réalisée le 15 novembre, soit en fin de stage.

### 4.1 Analyse des besoins



La première étape du stage est d'évaluer le besoin des formateurs du MTMD. Une activité de formation répond à un besoin. Il est donc important de bien évaluer celui-ci. Un besoin réfère à l'écart entre la situation actuelle et la situation souhaitée. Pour évaluer le besoin en formation, il faut donc analyser l'état initial ainsi que l'état souhaité (Ardouin, 2017). Une fois le point A (état initial) et le point B (niveau à atteindre) défini il est possible de concevoir une activité de formation pour combler l'écart. L'activité de formation à concevoir représente l'itinéraire pédagogique à parcourir (Perrin-Van Hille, 2019).

Pour évaluer l'itinéraire pédagogique, Ardouin (2017) et Perrin-Van Hille (2019) recommandent d'évaluer l'écart entre les compétences (ou connaissances) actuelles et les compétences (ou connaissances) souhaitées. Dans le cadre du stage, cette méthode représentait des enjeux au niveau de la protection des renseignements personnels. Un renseignement personnel est « considéré comme sensible lorsque, par sa nature notamment médicale, biométrique ou autrement intime ou en raison du contexte de son utilisation ou de sa communication, il suscite un haut degré d'attente raisonnable en matière de respect de la vie privée » (Gouvernement du Québec, s.d). Évaluer les compétences des employés, même sous forme d'autoévaluation anonyme, représentait possiblement une collecte de renseignements personnels. Le processus pour faire évaluer une démarche de collecte de renseignements pouvant être considéré comme personnel au MTMD peut nécessiter plusieurs mois.

Afin d'éviter de collecter des renseignements personnels, il a été décidé de plutôt évaluer l'écart entre les ressources actuelles disponibles aux formateurs du MTMD et les aspects de la formation à distance sur lesquels les formateurs du MTMD aimeraient être mieux outillés.

Ainsi, pour analyser le besoin en formation des formateurs du MTMD, deux méthodes ont été utilisées. L'observation documentaire visait à déterminer l'état initial de la situation. Plus particulièrement, l'observation documentaire visait à répondre à la question : qu'est-ce qui existe actuellement, ou à déjà existé, afin de soutenir les formateurs du Ministère ? La deuxième méthode de recherche utilisée pour l'analyse des besoins fut le questionnaire. Le questionnaire visait à identifier l'état à atteindre. Plus spécifiquement, le questionnaire visait à répondre à la question : sur quels aspects de la formation à distance les formateurs du MTMD aimeraient être mieux outillés afin de pouvoir développer leurs compétences ? La démarche recherchait donc à, tout d'abord, identifier ce qui existait au MTMD au sujet de la formation (état initial) et d'évaluer ce que les formateurs jugeaient manquant (état visé). L'écart entre les deux devant permettre d'orienter la création de l'activité. Cette méthode utilisée repose sur la présomption que les intérêts des formateurs représentent leurs besoins. Il s'agit d'une faiblesse méthodologique, considérant que ce postulat ne peut être validé.

#### **4.1.1 L'observation documentaire**

La première méthode utilisée était donc l'observation documentaire. Cette dernière est définie comme :

Un outil de collecte de l'information consistant à recueillir des informations de différentes natures (textuelles, graphiques, statistiques...) contenues dans des sources primaires, secondaires et tertiaires diffusées sur différents supports afin de les analyser dans le cadre d'une recherche (Loiseau, 2017 dans Loiseau, 2019).

Cette recherche ne s'est pas limitée aux ressources au sujet de la formation à distance, mais s'est aussi étendue aux ressources touchant à la formation en général. Ce choix a été fait sachant que très peu de ressources avaient été développées au sujet de la formation à distance. De plus, l'observation documentaire a aussi permis d'identifier des documents ayant le potentiel d'être adaptés pour l'activité créée dans le cadre du stage. Le temps du stage étant limité, il semblait effectivement judicieux d'adapter du matériel ayant déjà été créé, afin de sauver du temps de conception.

Pour procéder, l'ensemble des dossiers de l'équipe du développement des compétences dans le logiciel Content Server a été consulté. Ce logiciel représente la bibliothèque numérique du MTMD et regroupe les documents actifs de chaque unité administrative. Cette recherche a permis de répertorier quinze documents (présentation PowerPoint, plan de cours, cahier du participant, cahier du formateur, etc.) développés et utilisés dans le passé par l'équipe du développement des compétences. L'entièreté de ces documents avait été développée pour la formation en salle. Les documents ne sont donc plus utilisés actuellement.

Les documents ont été répertoriés par catégorie dans un document Excel, permettant d'avoir une vue d'ensemble des ressources existantes. Le contenu de chaque document a été résumé brièvement dans le document sous point de forme. Le contenu ayant le potentiel d'être réutilisé a été identifié par des caractères gras.

Dans une deuxième étape, pour l'analyse documentaire, cinq personnes ressources du domaine de la formation ont été contactées. Ces personnes ont été sélectionnées, car elles coordonnent les activités de formation de leurs domaines respectifs. Les domaines concernés étaient l'éthique et le lobbyisme, la gestion contractuelle, le service client, la santé et la sécurité et l'ingénierie des structures. Il a été demandé à ces personnes si des ressources avaient été développées ou étaient utilisées afin d'outiller les formateurs de leurs domaines. Cette étape a cependant été peu fructueuse et n'a pas permis de trouver d'autres documents. Cette situation permet cependant de rendre compte du peu de ressources disponibles pour les formateurs.

La grandeur du Ministère et l'éparpillement des activités de formations dans les différentes unités administratives font qu'il n'est pas possible de s'assurer que tous les documents existants aient été répertoriés. Effectivement, la consultation des documents de Content Server s'est limitée à une seule direction, n'ayant pas les accès pour consulter les documents des autres unités administratives. De plus, le nombre important de directions n'aurait pas rendu réaliste cet exercice. Finalement, le nombre important de formateurs n'a pas permis de tous les consulter afin de valider l'existence de différentes ressources.

#### **4.1.2 Questionnaire**

La deuxième méthode utilisée était le questionnaire. Le questionnaire a été sélectionné afin d'évaluer l'état à atteindre pour plusieurs raisons. Il permet tout d'abord de recueillir un grand

nombre d'informations sur de larges populations (Baumard et al., 2007). Un autre avantage du questionnaire est qu'il requiert moins de temps pour le répondant que d'autres méthodes de collecte. Effectivement, le questionnaire développé demandait de 5 à 10 minutes pour y répondre, alors qu'une entrevue semi-dirigée, par exemple, peut durer une heure ou plus (Baribeau et Royer, 2012).

Le questionnaire a été envoyé à 69 personnes. Il s'agissait des formateurs répertoriés par l'équipe du développement des compétences. Effectivement, au MTMD de nombreuses personnes offrent de la formation, et ce, dans différents domaines. Les formateurs ne sont pas répertoriés de façon officielle. Cependant, l'équipe du développement des compétences conserve une liste des employés offrant de la formation, selon leur connaissance et leur réseau de contacts développé. C'est à cette liste que le questionnaire a été envoyé. La méthode utilisée ne permet pas de savoir le nombre de personnes offrant de la formation n'ayant pas été invitées à répondre, ce nombre n'étant pas connu.

En décembre 2021, l'équipe du développement des compétences avait réalisé une première étape d'analyse des besoins auprès de ces mêmes formateurs, à l'aide d'un questionnaire. Ce premier questionnaire avait permis de déterminer comme sujets prioritaires à traiter l'animation et la conception de formations à distance. Ces résultats devaient être pris en compte dans la réalisation du présent questionnaire.

Comme le questionnaire visait à répondre à un besoin particulier (évaluer le besoin des formateurs), le questionnaire développé était de type maison, c'est-à-dire non validé scientifiquement. Un effort a cependant été fait lors de l'élaboration du questionnaire afin d'obtenir une certaine validité de contenu. Pour cette forme de validité, « le contenu du test doit [...] être en rapport direct avec ce que le test est supposé mesurer » (Demeuse et Henry, 2004, p.164). Ce type de validité permet au test d'être pris au sérieux et ainsi être jugé acceptable par les répondants. Dans l'élaboration du questionnaire, la littérature sur la formation à distance a été consultée afin que le questionnaire couvre les principaux aspects de l'animation et de la conception d'une activité de formation, permettant d'atteindre une certaine validité de contenu. Cette validité, quoique pouvant légitimer la démarche pour certains répondants, est considérée comme une forme naïve de validité (André et al., 2015) et ne permet pas, en elle-même, de statuer sur la validité du questionnaire.

Le questionnaire comportait deux questions touchant aux sujets prioritaires déterminés par la consultation de décembre 2021, soit la conception et l'animation de formations à distance. Pour les deux questions, les participants devaient évaluer leur niveau d'intérêt pour les sujets présentés. Une échelle Likert à 4 choix a été utilisée (très intéressé, plutôt intéressé, peu intéressé, pas du tout intéressé). L'avantage des échelles Likert est qu'elles sont simples à construire et offrent une forte probabilité de créer des échelles fiables (Taherdoost, 2019).

Il existe différentes écoles de pensée au sujet du nombre de choix pairs ou impairs des échelles Likert. Les échelles paires obligeant les répondants à se positionner, alors que les échelles impaires permettent aux répondants un choix neutre. Ce choix du milieu peut cependant encourager les répondants à ne pas se positionner d'un côté ou l'autre de l'échelle. Quoi qu'il en soit, le choix d'inclure, ou non, un choix central neutre n'influence pas les qualités psychométriques du test (Taherdoost, 2019). Pour le questionnaire développé, il a été décidé d'offrir 4 choix dans les échelles, afin d'obliger les répondants à se positionner.

Chaque énoncé développé pour le questionnaire représentait un sujet touchant à l'animation ou la conception de formations à distance. Ces énoncés ont été créés à la suite de la recension des écrits. Celle-ci ayant permis d'identifier des thèmes abordés dans la littérature touchant à la formation à distance. La troisième question du questionnaire était une question ouverte offrant la possibilité aux répondants d'indiquer des suggestions ou des commentaires.

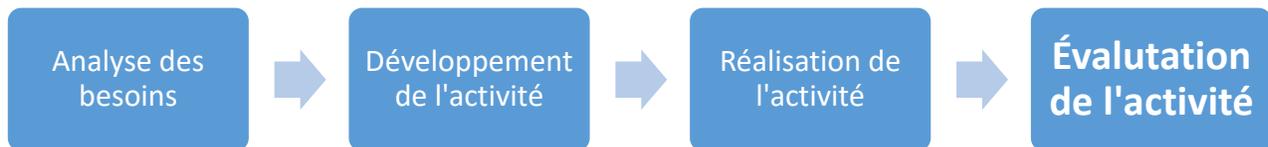
Le questionnaire a été créé sur la plateforme SimpleSondage. Il s'agit de la plateforme utilisée par la direction du développement organisationnel et de l'expérience employé pour les enquêtes au MTMD. La plateforme permet de concevoir des questionnaires ainsi que des rapports personnalisés. SimpleSondage garantit aussi l'anonymat des répondants.

Les instructions du questionnaire indiquaient que la participation était volontaire et que l'anonymat des réponses était assuré. Un avis de confidentialité a aussi été inséré en début de questionnaire, afin d'informer les participants de ne pas inscrire de renseignements permettant de les identifier dans la section commentaires ou suggestions.

Le questionnaire a été envoyé à soixante-neuf personnes. Trente-six réponses ont été reçues, représentant un taux de participation de 52.17%. Le questionnaire est présenté à l'annexe 6.

Les échelles Likert permettent d'évaluer des concepts abstraits. Il est donc impératif de traduire ces concepts abstraits afin de pouvoir analyser les résultats. Pour ce faire, la méthode d'analyse présentée par Joshi et al. (2015) a été utilisée. Ces auteurs recommandent d'associer un score d'un point à la réponse présentant un niveau d'accord le moins élevé et d'ajouter un point pour chaque réponse représentant un niveau plus élevé que le précédent. Cette méthode permet de comparer les résultats de chacune des réponses aux énoncés sur la même échelle. Ainsi, l'échelle suivante a été déterminée pour analyser les réponses : très intéressé (3), plutôt intéressé (2), peu intéressé (1) et pas du tout intéressé (1).

## 4.2 Évaluation de l'activité de formation



Différents éléments d'une activité de formation peuvent faire l'objet d'une évaluation. Le modèle de Kirkpatrick sera utilisé afin de présenter les différentes formes d'évaluation sélectionnées.

Le modèle de Kirkpatrick présente quatre niveaux d'impacts complémentaires pouvant être évalués. Le premier niveau concerne la satisfaction de l'apprenant et vise à déterminer si celui-ci a apprécié l'activité. Le second niveau concerne les connaissances et compétences acquises. Ce niveau est habituellement évalué à l'aide d'examen. Le troisième niveau évalue le transfert d'apprentissage et vise à déterminer si l'apprenant a été en mesure de transférer les acquis de l'activité dans sa vie professionnelle. Le dernier niveau vise à déterminer si l'activité a permis d'atteindre les résultats escomptés. Ce niveau est évalué à l'aide d'indicateur comme des indicateurs de productivité, de rentabilité, de coût humain, etc. (Gilibert et Gillet, 2008).

Le modèle de Kirkpatrick reçoit différentes critiques dans la littérature. Premièrement, il est critiqué pour être une approche trop simpliste de l'évaluation de formation. Différentes variables importantes pour l'évaluation de formation (le contexte d'apprentissage de l'organisation, le support offert aux individus, le climat de travail et la disponibilité des ressources matérielles adéquates) ne sont pas représentées par le modèle (Bates, 2004). Malgré ces critiques, le modèle

de Kirkpatrick est un modèle reconnu offrant une structure pour l'évaluation de formation demandant une quantité de temps raisonnable pour sa mise en place (Paull et al., 2016).

Dans le cadre du stage, deux niveaux ont été évalués ; le premier niveau (l'appréciation) ainsi que le troisième niveau (le transfert d'apprentissage). Différentes raisons expliquent pourquoi les deux autres niveaux n'ont pas été évalués.

Le deuxième niveau, celui de l'apprentissage, demande une évaluation à l'aide de questionnaires (de type examen). Il a été décidé de ne pas effectuer d'examens à la fin de l'activité. Effectivement, au MTMD, les examens sont habituellement seulement réalisés à la fin d'une activité de formation qualifiante, donc amenant à une forme de certification. Cependant, l'activité conçue dans le cadre du stage ne mène pas à une telle certification. De plus, la création d'un examen valide aurait représenté une difficulté. Le quatrième niveau, celui des résultats, aurait aussi posé un défi méthodologique. Ce niveau requiert l'utilisation d'indicateurs, ce qui aurait demandé d'identifier les indicateurs à utiliser, de les mesurer et de les analyser. Avec le temps et les ressources disponibles pour le stage, ces deux niveaux ont donc été écartés.

#### **4.2.1 Appréciation de l'activité**

L'appréciation d'une activité de formation est un effet très mesuré dans les organisations (Yennek, 2015). Au MTMD, par exemple, la majorité des activités de formations évalue l'appréciation des participants à la fin de l'activité. Cette évaluation se fait habituellement à l'aide d'un questionnaire d'appréciation développé par l'équipe du développement des compétences. Yennek (2015, citant Arthur et al., 2003) rapporte que le niveau de Kirkpatrick le plus retenu dans les études universitaires pour évaluer l'efficacité d'une formation est le deuxième niveau (l'apprentissage), suivi du troisième niveau (le transfert des acquis), puis du quatrième niveau (résultat) et finalement du premier niveau (l'appréciation). Pour Yennek (2015), il existe donc un décalage entre ce qui est le plus évalué dans les organisations, et ce qui est le plus évalué dans les études universitaires. Yennek (2015) critique donc l'association de l'appréciation d'une activité de formation à son efficacité. La relation entre les deux étant faibles dans la littérature scientifique.

Malgré les critiques de l'évaluation de l'appréciation d'une activité de formation, l'évaluation de cette variable a tout de même certaines utilités. Pour Bret (cité dans Blouin, 2000, p.211), l'impression des apprenants à la fin d'une activité de formation restera présente chez l'apprenant

et aura un impact sur son travail et ses expériences. Pour Patrick (cité dans Yenneck, 2015, p.35), le fait d'apprécier une formation joue un rôle dans l'intérêt, l'attention et la motivation de l'apprenant.

Dans le cadre du stage, il semblait important d'évaluer la satisfaction des participants pour plusieurs raisons. Tout d'abord, les appréciations sont généralement perçues comme traduisant la qualité d'une activité de formation au MTMD. Des appréciations positives peuvent aussi devenir des arguments pour poursuivre la diffusion d'activités et justifier l'importance devant leur être accordée. De plus, dans le cadre du développement d'une activité de formation, l'appréciation permet de recueillir l'opinion des participants sur les éléments à conserver et ceux à améliorer.

Pour évaluer l'appréciation de l'activité, un questionnaire a été transmis aux participants à la fin de la séance du 15 novembre 2022. Ce questionnaire a été créé, tout comme le questionnaire d'évaluation des besoins, sur la plateforme SimpleSondage. Les participants avaient une semaine pour y répondre, mais ont été invités à y répondre le plus rapidement possible, afin que leur ressenti de l'activité soit frais dans leur mémoire.

Le questionnaire est divisé en différentes sections, chacune évaluant un élément de l'activité. Les sections sont : l'appréciation générale, l'appréciation spécifique, le contenu, l'apprentissage, la logistique, la formatrice et les points forts et à améliorer de l'activité<sup>7</sup>.

Afin d'adapter le questionnaire au format de la formation à distance, de légères modifications ont été effectuées au questionnaire. Celui-ci ayant été développé pour la formation en salle. Par exemple, dans la section logistique, l'énoncé *les locaux et les lieux étaient favorables à l'apprentissage* a été retiré. La section appréciation spécifique a aussi été ajoutée, afin de pouvoir évaluer la satisfaction de chaque segment de l'activité.

### **4.3 Transfert des apprentissages**

Le transfert des apprentissages est le troisième niveau du modèle de Kirkpatrick.

Le transfert des apprentissages est défini par Roussel (2011, p.21) comme « l'utilisation, réalisée par un individu, des connaissances, savoirs et habiletés appris en formation, dans le cadre de

---

<sup>7</sup> L'annexe 7 présente le questionnaire d'appréciation de l'activité.

contextes de travail comportant un certain de degré de nouveauté, et ce, afin d'améliorer, de façon prioritaire, sa performance ».

Une étude réalisée par Schoeb et al. (2021) a constaté qu'une grande variété d'échelles de mesure étaient utilisées dans les recherches scientifiques pour évaluer le transfert des apprentissages en formation. La majorité de ces échelles étant conçues pour les besoins spécifiques d'une étude, il n'est donc pas possible de s'assurer que les échelles rencontrent les standards de validité (Schoeb et al., 2021).

Dans le cas du stage, il a été décidé d'utiliser les questionnaires maison d'analyse des besoins. Ce choix a été fait, tout d'abord, par la difficulté de trouver des questionnaires validés de transfert des apprentissages. De plus, les outils de transfert des apprentissages étaient facilement accessibles et déjà développés, ce qui les a rendus faciles à utiliser pour le stage.

La démarche de transfert des apprentissages réalisé inclut deux questionnaires. Le premier a été envoyé aux participants une semaine avant la séance de formation. Le deuxième questionnaire sera envoyé trois mois après la séance. La démarche vise à faire le portrait des participants avant et après la séance, puis à comparer les résultats.

La méthode du questionnaire utilisé correspond à la méthode d'évaluation présentée par Gerard (2003). Cet auteur propose une méthode demandant au participant d'évaluer sur une échelle de 1 à 10 son niveau de compétence, pour chaque objectif visé par la formation, avant et après celle-ci. Cette façon de procéder permet ensuite de réaliser des analyses statistiques simples, comme le calcul de la moyenne et l'écart-type afin d'analyser les résultats. Contrairement au questionnaire de Gerard (2003), le questionnaire maison utilisé présente une échelle Likert à 5 points, qui est ensuite transformé en valeur numérique pour l'analyse. Le principe d'analyse pré et post formation est cependant le même. Les questionnaires étant de type maison, il n'est pas possible de statuer sur leur validité<sup>8</sup>.

Comme le deuxième questionnaire sera envoyé trois mois après l'activité, les résultats n'ont pas encore été interprétés au moment de rendre ce rapport.

---

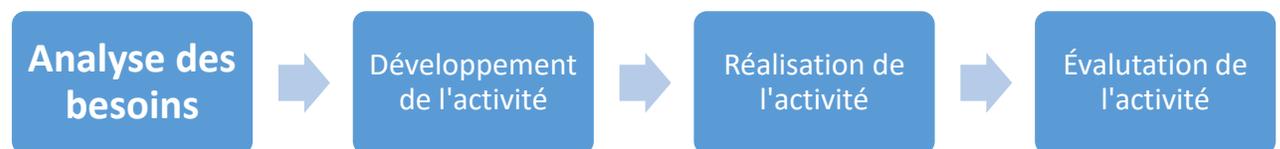
<sup>8</sup> L'annexe 8 présente le questionnaire préformation. L'annexe 9 présente le questionnaire post-formation.

Pour comparer les résultats entre l'autoévaluation des participants, la méthode présentée par Joshi et al. (2015) sera encore une fois été utilisé. Pour l'option de réponse *ne sait pas* un score de zéro sera attribué. Un répondant pourrait donc obtenir un score de zéro au questionnaire. Pour Joshi et al. (2015) le score de zéro représente une attitude de désintérêt. Joshi et al. (2015) ne recommande pas l'utilisation du score zéro. Cependant, dans le contexte, il semblait important d'offrir une option pour le répondant qui ne savait réellement pas comment évaluer sa facilité à répondre à chacun des objectifs. Un score sera donc attribué à chaque réponse de la première question selon l'échelle suivante : facilement (4), sans trop de difficulté (3), avec quelques difficultés (2), difficilement (1) et ne sait pas (0). Ainsi, il sera possible de déterminer un score total pour chacun des objectifs (en additionnant les réponses de chaque répondant pour chacun des énoncés) et de faire une comparaison entre les résultats des deux questionnaires.

## 5. Résultat

La section Résultat présente les résultats obtenus au questionnaire d'analyse des besoins, les étapes de développements de l'activité ainsi que les principes de l'approche par compétences de Poumay et Tardif (2017) qui ont été respectés.

### 5.1 Analyse des besoins



L'analyse des besoins visait à évaluer l'intérêt des répondants sur différents sujets de la conception d'une formation à distance (question 1) ainsi que l'animation d'une séance de formations à distance (question 2)<sup>9</sup>.

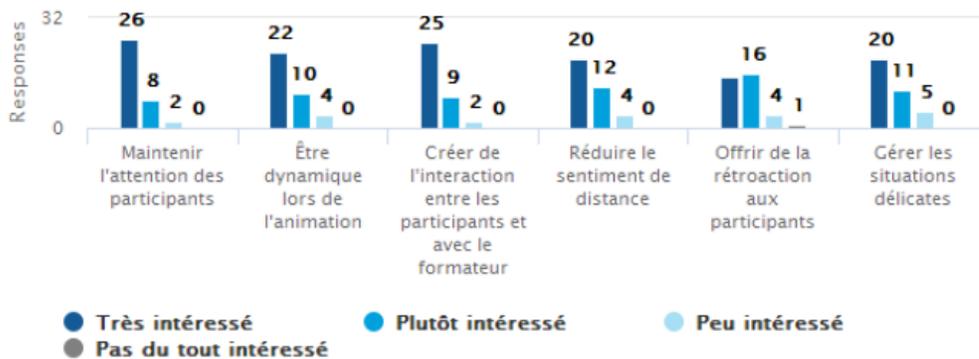
---

<sup>9</sup> Les résultats des deux premières questions sont présentés dans les figures 2 et 3.

Figure 2 : Résultat de la question 1 du questionnaire de l'analyse des besoins - conception



Figure 3 : Résultat de la question 2 du questionnaire de l'analyse des besoins - animation



L'analyse réalisée à l'aide des pointages a permis de classer les énoncés selon les différentes réponses des répondants, du plus au moins pertinent. Le score maximal que chaque énoncé pouvait obtenir était de 108, comme un maximum de trois points par réponses pouvait être accordé et que 36 personnes ont répondu au questionnaire<sup>10</sup>.

Pour ce qui est de l'analyse des commentaires (question 3), le processus d'analyse a été assez simple. Effectivement, seulement sept participants ont inscrit des commentaires dans le questionnaire. De ces sept, deux commentaires ont été pris en compte. Les commentaires non pris en compte incluent des remerciements, une mention « sans commentaire » et des commentaires sur des aspects hors sujet.

<sup>10</sup> Le tableau 3 présente les résultats de l'analyse des besoins.

Les commentaires pris en compte, quant à eux, portent sur les aspects d'interaction et les outils technologiques. Premièrement, un commentaire fait mention de la difficulté à créer des interactions entre le formateur et les participants dans le cadre d'une formation à distance. Ensuite, un répondant indique dans son commentaire son intérêt à découvrir des outils technologiques pouvant être utilisés dans le cadre d'une formation à distance.

Tableau 3 : Résultats du questionnaire d'analyse des besoins

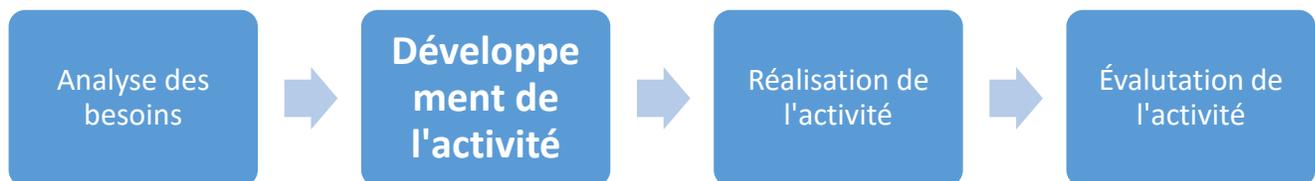
Conception/ Animation	Énoncé	Score total
Animation	Maintenir l'attention des participants tout au long de l'activité à distance	96
Conception	Développer du matériel adapté à la formation à distance	95
Animation	Créer de l'interaction entre les participants et avec le formateur	95
Conception	Créer des activités adaptées à la formation à distance	92
Animation	Être dynamique lors de l'animation d'une formation à distance	90
Animation	Réduire le sentiment de distance entre les participants et le formateur	88
Animation	Gérer les situations délicates (ex. : les participants ne répondent pas aux questions posées, un participant monopolise les discussions, problème technique, etc.)	87
Animation	Offrir de la rétroaction aux participants	81
Conception	Adopter une méthode pour la conception d'une formation à distance	80
Conception	Adapter le contenu d'une formation en présentiel pour la formation à distance	78
Conception	Sélectionner une modalité de diffusion (en direct, en différé ou une combinaison des deux) adaptée au contenu de la formation	77

La sélection des sujets de l'activité de formation s'est faite selon les résultats des questions un et deux de l'analyse des besoins, comme peu de réponses ont été obtenues à la question trois. Il était

aussi plus simple de comparer les résultats des deux premières questions avec le système de pointage.

Comme quatre des six énoncés ayant obtenu le pointage le plus élevé touchaient aux aspects d'animation, il a été décidé de sélectionner ces quatre aspects. L'activité de formation allait donc porter sur l'animation de formations à distance. À ces quatre énoncés s'est ajouté l'énoncé *créer des activités adaptées à la formation à distance*. Ce choix a été fait prenant en compte les résultats de l'observation documentaire de l'analyse des besoins. Cette étape avait permis de répertorier un outil présentant 10 activités d'apprentissages pour la formation en salle, développé par l'équipe du développement des compétences. L'adaptation de cet outil allait permettre de combler les besoins reliés à cet énoncé. Comme mentionné précédemment, comme le temps pour le développement de l'activité était limité, il semblait judicieux d'adapter des outils déjà existants. De plus, l'aspect de création d'activités se liait bien aux autres concepts sélectionnés. Effectivement, pour Papi et al. (2017), la diversification des situations d'apprentissages est un type de dispositif favorisant l'interaction en formation à distance. L'interaction étant un aspect concerné par la formation avec l'énoncé *créer de l'interaction entre les participants et avec le formateur*.

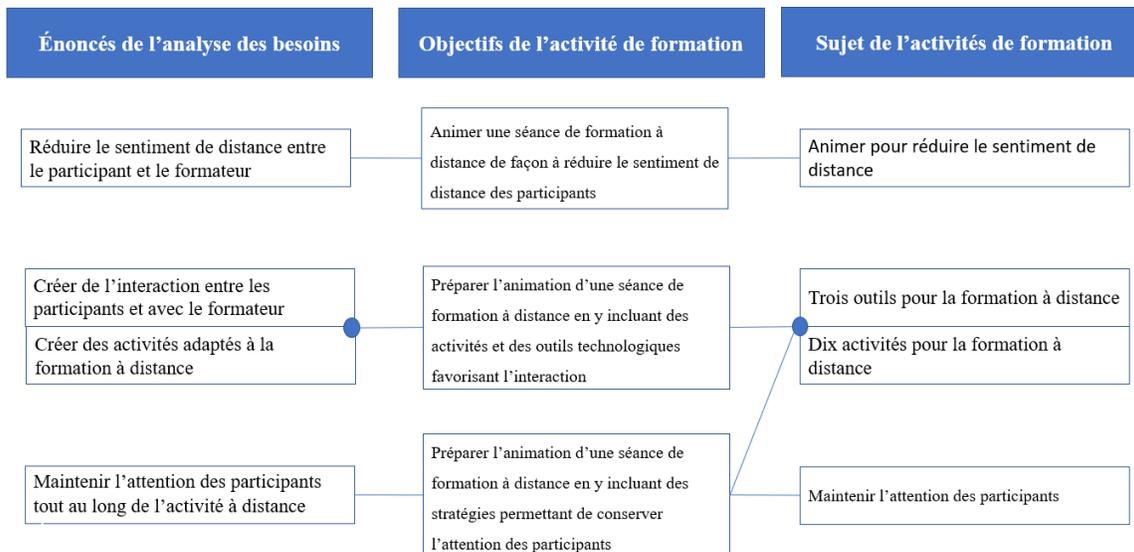
## 5.2 Développement de l'activité



Le titre choisi pour l'activité de formation créée est : *Formation à distance: animer des séances engageantes et dynamiques*. Ce titre a été sélectionné afin de capter l'intérêt des participants et leur permettre d'avoir une idée des contenus qui seront abordés dans le cadre de l'activité. Ce titre inclut l'aspect de dynamisme de l'énoncé *être dynamique lors de l'animation d'une formation à distance* de l'analyse des besoins. Cet énoncé est donc représenté de façon générale dans le titre de la formation et dans l'ensemble des contenus.

Les quatre énoncés sélectionnés restants ont été traduits en objectifs d'apprentissage, et puis en sujets<sup>11</sup>.

Figure 4 : Lien entre les énoncés de l'analyse des besoins, les objectifs et les sujets



### 5.2.1 Objectifs de l'activité de formation

Des quatre énoncés retenus de l'analyse des besoins sont nés trois objectifs, deux des énoncés ayant été regroupés ensemble dans le même objectif.

Pour une activité de formation, les objectifs représentent ce que l'apprenant devra avoir acquis à la fin de l'activité et ce qu'il devra être en mesure de mettre en œuvre dans son travail (Perrin-Van Hille, 2019). Déterminer les objectifs d'une formation est une étape importante de la conception d'une activité de formation. Les objectifs occupent des fonctions de contrat (ce que l'on s'engage à développer chez les apprenants), de moteur (procure une vision et aide le concepteur à faire des choix) et de garde-fou (permet de tirer les aspects importants des aspects négligeables) (Perrin-Van Hille, 2019).

### 5.2.2 Sujets de l'activité de formation

<sup>11</sup> Les liens entre les énoncés de l'analyse des besoins, les objectifs généraux et les sujets de l'activité développés sont présentés à la figure 4.

De ces trois objectifs sont nés quatre sujets. Les sujets de la formation représentent les différents contenus qui seront abordés dans le cadre de l'activité. Ces contenus ont été déterminés afin de permettre aux apprenants d'atteindre les objectifs d'apprentissage de la formation.

Deux concepts sont préalables aux sujets de l'activité de formation. Il s'agit de l'interaction et de l'interactivité. Ces concepts seront donc présentés avant les quatre sujets.

### **5.2.2.1 Préalable aux sujets : interaction et interactivité**

La distinction entre l'interaction et l'interactivité ne fait pas consensus. Le concept d'interaction est parfois utilisé dans la littérature pour faire référence aux échanges entre les apprenants et auprès du formateur. IsaBelle et Duplâà (2011), par exemple, rapportent différents modes d'interaction dans le cadre d'une formation à distance. Pour ces auteurs, l'interaction, dans une formation à distance, peut prendre la forme de travaux réalisés en équipe, de discussions ou encore d'échange de courriels. Dans la littérature sur la formation à distance, le concept d'interaction est parfois abordé sans être défini. Par exemple, Papi et al. (2017) ont effectué une recension des dispositifs permettant l'interaction dans le cadre d'une formation à distance, mais ne spécifient pas ce qui est considéré comme de l'interaction.

L'interactivité est un concept provenant du champ de l'informatique et fait référence à la relation personne-machine (Papilloud, 2010). Pour Bretz (cité dans Papilloud, 2010), l'interactivité est la possibilité de communication entre un utilisateur d'un média et ce média. Cependant, certains auteurs, comme Chovino et Dallaire (2019) incluent dans l'interactivité toutes les communications entre le formateur et l'apprenant réalisé dans le cadre d'une formation à distance.

Dans le cadre de l'activité créée, il semblait important de faire la distinction entre les échanges entre les individus et les échanges entre les individus et les outils technologiques. Pour cette raison, c'est la distinction entre l'interaction et l'interactivité faites par l'Université TÉLUQ dans le cadre de la formation en ligne *J'enseigne à distance* qui a été adoptée. Selon cette source, l'interaction fait référence aux échanges entre les individus, alors que l'interactivité fait référence aux échanges entre l'utilisateur et un système informatique. L'avantage de cette distinction est qu'elle est simple et facile à présenter. De plus, cette distinction entre l'interaction et l'interactivité permet de mettre de l'avant la plus-value du contact humain de l'interaction. L'interactivité et l'interaction ont donc été présentées dans le cadre de l'activité comme ayant des bénéfices communs, soit d'enrichir

l'expérience d'apprentissage, de conserver l'attention des participants, de permettre aux participants d'entrer en action et de favoriser la motivation des participants. L'interaction est cependant présentée comme ayant des bénéfices supplémentaires, soit de réduire le sentiment de distance des participants et de favoriser la collaboration. Effectivement, la notion d'interaction, comme présentée ici, est semblable à la notion de dialogue, présentée dans la section *réduire le sentiment de distance*, permettant de réduire la distance transactionnelle entre le formateur et l'apprenant.

### 5.2.2.2 Animer pour réduire le sentiment de distance

Le premier sujet est celui d'animer pour réduire le sentiment de distance. Le sentiment de distance fait référence au concept de distance transactionnelle défini comme « l'espace séparant l'enseignant de l'apprenant et dans lequel peuvent naître des malentendus entre les deux » (Lanoix et al., 2021, p.4). L'espace transactionnel est présent dans toutes les situations d'apprentissage, mais est amplifié dans un contexte de formation à distance, selon Moore (1993, dans Lanoix et al., 2021).

La distance transactionnelle comporte deux variables. La première est le dialogue. Selon Saba et Shearer (1994 dans Jézégou, 2007), lorsque le dialogue augmente, la distance transactionnelle diminue. L'autre variable de la distance transactionnelle est la flexibilité de la formation. Cette flexibilité peut être reliée au temps, rythme ou encore aux objectifs d'une activité de formation (Jézégou, 2005 dans Jézégou, 2007). Comme la présente activité porte sur l'animation de séance de formation, l'aspect de dialogue sera abordé, mais pas celui de flexibilité, cette variable semblant moins adaptée au contexte.

Shin (2001 dans Lanoix et al., 2021) met, quant à lui, l'accent sur la dimension relationnelle de la présence transactionnelle. Cette présence est plus ou moins forte selon la disponibilité perçue par l'apprenant du formateur, de ses collègues et de l'établissement d'apprentissage. Lanoix et al. (2021) rapporte qu'en formation à distance, la présence transactionnelle peut être augmentée en démontrant aux apprenants que de l'aide et des ressources sont disponibles (Shin, 2002).

Comme l'activité de formation a une visée pratique, il fut décidé de ne pas faire référence directement au concept de distance transactionnelle, mais plutôt de vulgariser cette théorie afin de rejoindre les formateurs dans leur réalité terrain. Pour transposer la théorie en éléments concrets,

différentes facettes du sentiment de distance ont été élaborées pour l'activité développée. Ces facettes font référence aux aspects de dialogue et de soutien permettant de réduire la distance transactionnelle. Les facettes élaborées sont les suivantes :

- Créer un contact avec les participants;
- Engager les participants;
- S'assurer de la compréhension des participants;
- Favoriser l'interaction des participants et favoriser la participation active des participants.

Chaque facette présente des stratégies concrètes pouvant être appliquées par le formateur à différents moments de l'animation d'une séance de formation. Le contenu de chaque facette provient de la formation à distance ouverte à tous *J'enseigne à distance*, développée par l'université TÉLUQ. De plus, des concepts d'anciens outils réalisés pour la formation en salle par l'équipe du développement des compétences ont été adaptés pour le contexte à distance.

### **5.2.2.3 Trois outils pour la formation à distance**

Comme mentionné dans la section *brève histoire de la formation à distance*, l'usage de la technologie n'est pas nécessaire afin de réaliser une formation à distance. Cependant, dans le contexte actuel, la technologie est requise pour la majorité des formes de formation à distance. Par exemple, une séance de formation de format classe virtuelle requiert l'utilisation d'un logiciel pour communiquer. En formation à distance, l'utilisation d'outils technologiques permet d'intégrer des aspects d'interaction et d'interactivité.

Pour l'activité de formation créée, trois outils sont présentés, soit les salles de petits groupes, les tableaux blancs et l'outil de sondage (quiz). Ces outils sont tous disponibles directement dans Teams, logiciel qui est majoritairement utilisé pour la formation à distance au MTMD. Ce sujet se concentre sur l'utilité et les avantages de l'utilisation de ces outils technologiques, le temps de l'activité ne permettant pas de présenter leur utilisation en détail. Des ressources pour s'appropriier les outils sont cependant présentées.

### **5.2.2.4 Dix activités pour la formation à distance**

Une activité d'apprentissage représente une série d'actions, autant physiques que cognitives, mise à l'œuvre par l'apprenant pour accomplir une tâche. Ces actions visent à développer les

compétences de l'apprenant (Riente, 2010). Les activités d'apprentissage sont donc au cœur d'une activité de formation.

L'équipe du développement des compétences avait développé un outil présentant dix activités d'apprentissage pouvant se réaliser en salle. Cet outil comportait 13 pages et expliquait en détail les caractéristiques de l'activité, ses objectifs, ses avantages et ses inconvénients, ce qui en faisant un outil long à consulter. De plus, il n'y avait aucune mention de la façon d'adapter ces activités à la formation à distance.

Cette section de l'activité de formation est donc une adaptation de cet outil. Ce choix a été fait considérant que l'outil existant était de qualité et pouvait être adapté pour le contexte du stage. Le fait d'adapter cet outil a aussi demandé moins de temps que de développer de nouveaux contenus. Ce fait a donc aussi motivé ce choix.

Dans cette section de la formation, les activités sont décrites brièvement. Les activités présentées sont l'exposé, la discussion, la lecture, l'étude de cas, la simulation, le jeu de rôles, la réflexion, l'auto-évaluation, la démonstration et le jeu. Des précisions sur la façon de réaliser ces activités à distance sont indiquées. Chaque activité est aussi présentée comme favorisant le développement de connaissances, d'habiletés ou d'attitudes. Cet élément fait référence au concept de compétence. De plus, les activités sont aussi présentées comme favorisant ou non l'interaction entre les participants. Finalement, les bonnes pratiques suivantes sont présentées :

- Après une activité qui favorise difficilement l'interaction, réaliser une activité qui favorise l'interaction. Par exemple, faire suivre un exposé d'une discussion en sous-groupe.
- S'assurer de la cohésion entre le contenu de la formation, les activités et l'usage des outils technologiques.
- Pour conserver l'attention des participants envers la formation, diversifier les activités d'apprentissage.

Ces bonnes pratiques font référence à des éléments mentionnés à d'autres moments dans l'activité.

#### **5.2.2.5 Maintenir l'attention des participants**

Ce sujet est relié à l'énoncé ayant obtenu le score le plus élevé lors de l'analyse des besoins. Pour cette section, la courbe de l'attention présentée dans Meinwald, et Hildebrand (2010) (Université

TÉLUQ, s.d.) est utilisée. Cette courbe provient d'une étude réalisée par Johnson et Percival (1976). Johnson et Percival avaient évalué l'attention d'étudiants dans le cadre de cours théoriques. Ils avaient convenu que, sans intervention, l'attention des étudiants était pratiquement nulle après 60 minutes. Cependant, lorsque le cours était interrompu par des activités comme des questionnaires ou des activités, l'attention des étudiants augmentait. Ainsi, dans cette section, des stratégies pour conserver l'attention sont présentées. Ces stratégies incluent notamment de varier les activités d'apprentissage et d'utiliser des outils technologiques.

#### **5.2.4 Déroulement**

L'activité de formation créée dans le présent stage est d'une durée de 3h30. L'activité a été créée de façon à démontrer aux participants des exemples concrets des notions apprises dans le cadre de la séance. Ainsi, à différents moments, les participants ont l'occasion d'utiliser les trois outils présentés dans le cadre de l'activité (outil de sondages, salles de petit groupe et tableau blanc). Les apprenants ont aussi l'occasion de participer à plusieurs des activités d'apprentissage présentées dans le cadre de la théorie de la séance. Plus particulièrement, la séance comporte des jeux, des discussions et des études de cas. En début de séance, une activité brise-glace est réalisée. Les participants ont aussi l'occasion de partager leurs attentes de l'activité de formation en début de séance. Il s'agit de stratégies présentées dans la section *Animer pour réduire le sentiment de distance*.

Tout au long de l'activité, les participants sont mis à contribution. Ceux-ci ne sont pas simplement des individus passifs qui écoutent une présentation, mais des participants à une activité. Ainsi, lors de différentes activités, ils sont invités à partager et échanger selon leurs connaissances actuelles. Des retours sont ensuite effectués avec la théorie. Par exemple, après avoir expliqué ce qu'est le sentiment de distance, les participants ont quelques minutes de réflexion pour penser à des stratégies permettant de réduire ce sentiment. Ensuite, ils sont invités à partager entre eux. C'est seulement ensuite qu'est présentée la théorie sur le sujet. La dernière activité de la séance est la résolution d'études de cas en petits groupes. Les participants sont alors invités à résoudre des situations inspirées du contexte des formateurs au MTMD selon les connaissances apprises pendant la séance, les échanges avec les autres formateurs ainsi que leur propre vécu.

Afin de favoriser le transfert des apprentissages, les participants sont invités à la fin de la séance à remplir un plan d'action. Ce plan d'action est réalisé dans un fichier Excel et permet au participant de se fixer des objectifs et d'établir des actions dans un échéancier afin de réussir ses objectifs<sup>12</sup>.

### **5.2.5 Livrables**

Lors du stage, plusieurs livrables ont été conçus. Tout d'abord, un guide de référence a été créé. Il s'agit d'un document de référence présentant les notions théoriques de la formation. Celui-ci a été envoyé aux participants avant la séance, sous forme de PDF. Ce choix a été fait afin de faciliter le déroulement de la séance. Effectivement, les documents transmis comportent les études de cas que les participants doivent avoir en main afin de réaliser les discussions en petits groupes. Les participants ont été invités à conserver ce document comme outil de référence dans le futur<sup>13</sup>.

Ensuite, pour la séance de formation, une présentation PowerPoint a été créée. Cette présentation est le visuel présenté lors de l'activité. Le contenu provient du guide de référence, mais est présenté de façon plus brève et visuelle<sup>14</sup>.

Un autre livrable est le guide du formateur. Ce guide présente en détail la façon d'animer la séance. Ce guide a été créé afin qu'une personne tierce soit en mesure d'animer une séance de l'activité après la fin du stage<sup>15</sup>.

Finalement, les livrables du stage comportent aussi le plan de cours<sup>16</sup>, le fichier du déroulement<sup>17</sup> ainsi que le fichier du plan d'action<sup>18</sup>

### **5.2.6 Respect de l'approche par compétences**

#### **5.2.6.1 Principes respectés**

L'activité développée respecte quatre des six principes du développement des compétences selon Poumay et Tardif (2017) présenté ci-dessus. Trois principes sont bien respectés alors qu'un l'est plus ou moins.

---

<sup>12</sup> Le fichier présentant le déroulement est présenté à l'annexe 11

<sup>13</sup> Le guide de référence est présenté à l'annexe 1

<sup>14</sup> La présentation PowerPoint est présentée à l'annexe 13

<sup>15</sup> Le guide est présenté à l'annexe 14

<sup>16</sup> Présenté à l'annexe 10

<sup>17</sup> Présenté à l'annexe 11

<sup>18</sup> Présenté à l'annexe 15

Le principe *utiliser des situations authentiques et rendre l'apprenant actif* est bien respecté par l'activité. Effectivement, par la réalisation des études de cas en fin de séances, les apprenants ont l'occasion de mettre en contexte les apprentissages de la séance dans des situations près de situations réelles. Ainsi, ils sont amenés à appliquer leurs savoirs dans des situations qui présentent des contextes non optimaux. Par exemple, dans la première étude de cas, les participants doivent réfléchir et se positionner sur la façon de conserver l'attention d'un groupe de 100 personnes assistant à une présentation théorique de 1h30 au sujet d'un nouveau document de référence en ingénierie, pour laquelle le temps est serré. Les situations présentées respectent donc les recommandations de Poumay et Tardif (2017), qui recommandent de mettre l'apprenant devant des situations complexes, réalistes et pour lesquelles il n'existe pas une seule bonne réponse.

Le principe *choisir les ressources utiles au développement des compétences et favoriser un apprentissage en profondeur* est aussi bien respecté par l'activité créée. Les études de cas réalisées permettent effectivement de donner un sens à l'apprentissage effectué. Par exemple, les apprenants ont l'occasion de traiter les contenus de la formation dans des situations près de leur réalité terrain. Les études de cas permettent donc de démontrer concrètement l'utilité des compétences développées dans le cadre de l'activité.

Le principe *favoriser l'apprentissage à travers les réseaux de personnes et la collaboration* est respecté par l'activité de formation élaborée. Effectivement, dans plusieurs activités d'apprentissage de la séance, les participants doivent collaborer entre eux. C'est le cas lors des échanges des discussions et des réflexions, ainsi que lors de la résolution des études de cas. De plus, l'activité est une occasion pour les participants d'entrer en contact avec d'autres formateurs du Ministère, créant de ce fait un réseau de formateurs.

Le principe *flexibiliser la formation* est plus ou moins bien respectée. Le matériel de formation est disponible aux participants avant, ainsi qu'après la séance, ceux-ci étant invités à télécharger le guide de référence avant l'activité. Les participants pourront donc consulter ce matériel à leur rythme, avant ou après l'activité, ce qui représente une certaine flexibilité. Cependant, pour ce qui en est de l'activité en tant que telle, la flexibilité est limitée. Par exemple, le temps passé sur chaque contenu est prévu et ne peut pas être ajusté selon les besoins de chaque participant.

### **5.2.6.2 principes non respectés**

Certains principes de l'approche par compétences de Poumay et Tardif (2017) n'ont pas pu être respectés dans le cadre de l'activité développée. Il s'agit plus particulièrement des principes de *pratiquer la rétroaction formative et régulière tout au long de la formation* et d'*évaluer les traces de développements des compétences à travers des critères communiqués aux apprenants*. Nous explorerons maintenant pourquoi ces deux principes n'ont pas pu être respectés.

Tout d'abord, dans l'approche par compétences, la compétence représente un savoir-agir complexe, ne pouvant être développé que progressivement. L'apprenant aura donc besoin de recevoir de la rétroaction sur ses apprentissages tout au long de son développement (Tardif et Poumay, 2017). Ensuite, pour l'évaluation de la compétence de l'apprenant, un jugement doit être fait afin de déterminer si l'apprenant a bel et bien développé la ou les compétences souhaitées (Poumay et Tardif, 2017).

Ces deux éléments sont reliés à l'une des premières difficultés rencontrées dans le cadre du stage, soit la difficulté de déterminer les compétences développées par l'activité. Dans le cadre du stage, les contenus ont été déterminés à la suite d'une analyse des besoins des formateurs.

Au MTMD, certains profils de compétences sont disponibles pour des postes spécifiques. La tâche d'animation de formations à distance est cependant occupée par des personnes occupant différents postes. De plus, ce ne sont pas tous les employés du même poste qui animent des formations à distance. Cet élément n'est donc pas présent dans les profils de compétences. Il fut donc décidé de ne pas utiliser les profils de compétences disponibles pour déterminer les compétences développées par l'activité.

Une autre piste ensuite explorée fut l'utilisation du référentiel de compétences Compmetrica, disponible au MTMD. Le référentiel Compmetrica définit 60 compétences dans huit domaines, pouvant être utilisées afin de créer des profils de compétences. Cependant, rapidement, la difficulté de déterminer la ou les compétences développées par l'activité de formation fut rencontrée. De plus, la question s'est posée sur la pertinence de déterminer des compétences développées ne faisant pas partie des profils de compétences actuels. Effectivement, procéder ainsi pour plusieurs activités de formation pourrait créer une multiplication des compétences à acquérir pour les employés, sans être spécifique à leur poste.

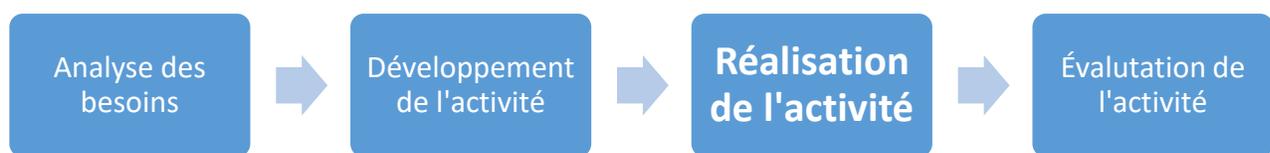
Avec ces difficultés rencontrées, il fut décidé de ne pas déterminer de compétences développées par l'activité de formation et de plutôt utiliser des objectifs d'apprentissages généraux. Sans

compétences développées par l'activité, il était difficile d'offrir de la rétroaction aux participants sur le développement de leur compétence. De plus, l'activité était d'une durée de seulement 3h30. Ce contexte faisant qu'il n'était pas possible d'observer le développement des participants sur une période.

Avant l'activité, les participants ont été invités à remplir une autoévaluation de leur maîtrise des objectifs de l'activité. Ils seront invités à la remplir de nouveau trois mois après la formation, afin d'évaluer le transfert des apprentissages. Comme le mentionnent Poumay et Tardif (2017), une autoévaluation peut être considérée comme une rétroaction que l'apprenant réalise par lui-même. Cependant, celle-ci doit être construite de façon à orienter l'apprenant dans ses apprentissages et idéalement, être revue avec l'encadrement d'un tuteur ou formateur. L'autoévaluation dans la forme développée dans le cadre de la présente activité ne peut donc pas être considérée comme une forme de rétroaction.

Également, sans compétences définies, il n'est pas possible d'en faire l'évaluation. Dans le cadre de l'activité développée, l'évaluation sommative n'était pas visée. Effectivement, comme plusieurs activités de formation offertes en milieu de travail, l'activité ne comportait pas d'examen. Les attestations remises étaient pour attester la participation à la séance. L'évaluation de l'activité portait plutôt sur l'appréciation de l'activité et le transfert des apprentissages.

### 5.3 Réalisation de l'activité

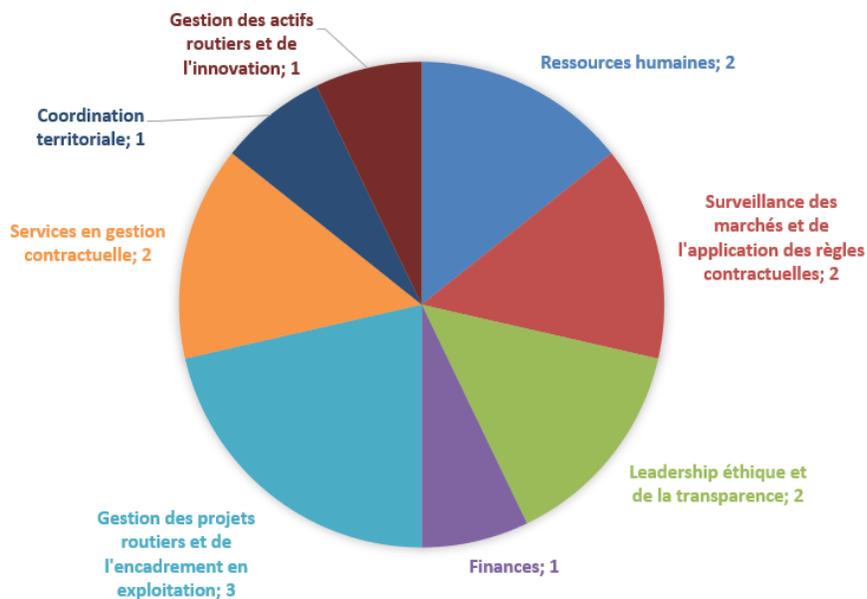


L'activité développée dans le cadre du stage a été réalisée le 15 novembre 2022 auprès d'un groupe de 14 participants. Les personnes ayant été contactées pour répondre au questionnaire d'analyse de besoins ont été invitées à s'inscrire à l'activité. Quinze personnes se sont inscrites, une personne ne s'étant pas présentée à l'activité.

#### 5.3.1 Portrait des participants

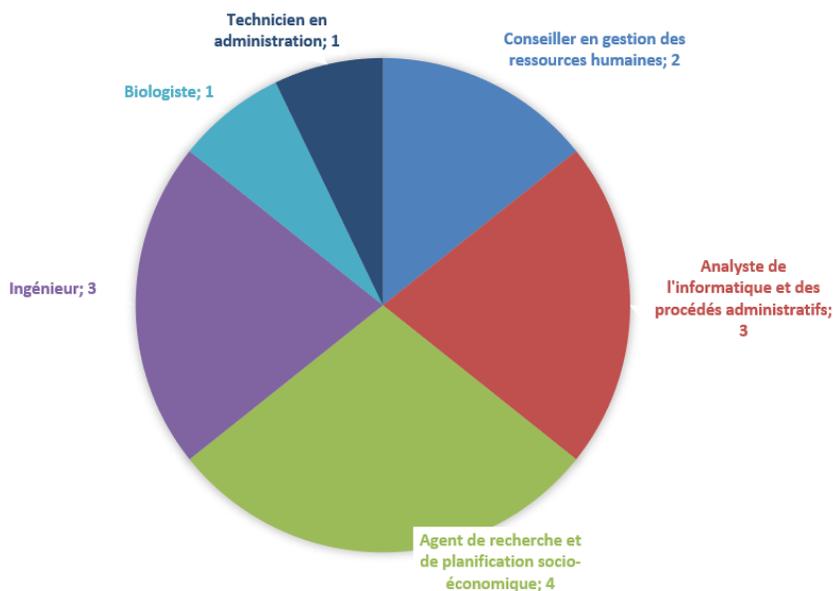
Les participants provenaient de 8 directions générales différentes<sup>19</sup>.

Figure 5 : Portrait des participants par direction générale



Les participants à l'activité de formation provenaient de 6 corps d'emplois<sup>20</sup>.

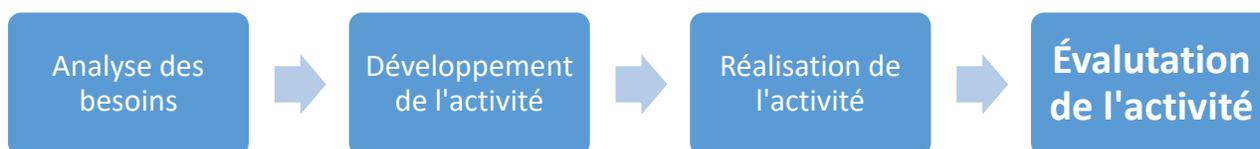
Figure 6 : Portrait des participants par corps d'emploi



<sup>19</sup> Le portrait des participants par direction générale est présenté dans la figure 5.

<sup>20</sup> Le portrait des participants par corps d'emplois est présenté dans la figure 6.

### 5.4.1 Évaluation de l'activité



Rappelons que, dans le cadre de l'activité, deux niveaux du modèle de Kirkpatrick ont été évalués, soit le premier niveau (l'appréciation) et le troisième niveau (le transfert des apprentissages). Le troisième niveau incluant une mesure réalisée trois mois après l'activité, il n'est pas possible d'évaluer ce niveau au moment de rendre ce rapport. Cette section présentera donc les résultats du questionnaire d'appréciation.

#### 5.4.1.2 Questionnaire d'appréciation

Après l'activité, les participants ont été invités à répondre à un questionnaire d'appréciation de l'activité. Un rappel a aussi été envoyé aux participants quelques jours après la formation. 13 des 14 participants ont répondu au questionnaire. Le taux de réponse est donc de 93%.

Le questionnaire comportait deux types de questions, soit des questions à choix de réponses et des questions ouvertes. Les deux types de questions seront traités séparément.

La première question du questionnaire portait sur l'appréciation générale de l'activité. Tous les répondants ont indiqué qu'ils étaient *tout à fait d'accord* ou *d'accord* avec les énoncés « La formation a répondu à mes attentes et mes besoins » et « Je recommanderais cette formation à un collègue »<sup>21</sup>.

La deuxième question du questionnaire portait sur l'appréciation spécifique de l'activité. L'ensemble des répondants a indiqué qu'ils étaient *tout à fait satisfaits* ou *satisfaits* des activités. Deux répondants ont indiqué *ne sait pas* pour leur appréciation de l'accueil et du brise-glace. Certains participants sont arrivés en retard à l'activité et n'ont pas participé à cette section de la formation, ce qui pourrait expliquer ces réponses. Les deux énoncés ayant obtenu le plus de réponses *tout à fait satisfaites* sont « Animer pour réduire le sentiment de distance » et « Études

---

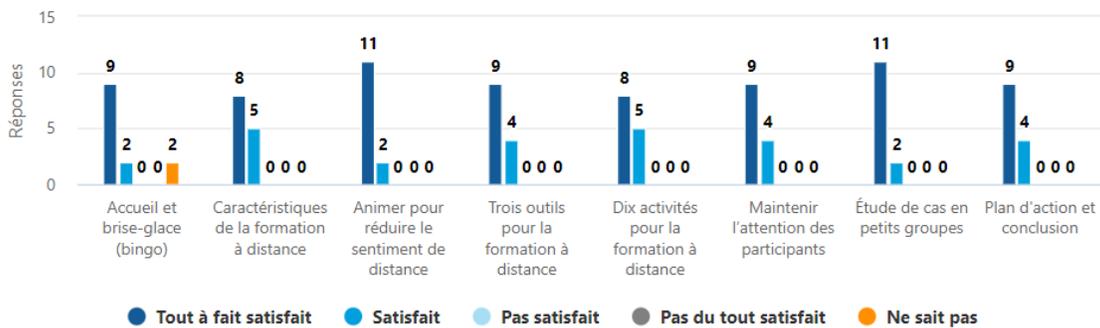
<sup>21</sup> La figure 7 présente les résultats de la première question du questionnaire.

de cas en petits groupes ». Ces deux sections comportaient des périodes d'échanges entre les participants. Il s'agit d'un aspect positif mentionné plusieurs fois dans les commentaires portant sur les points forts de l'activité. Les réponses sont donc cohérentes. Les énoncés ayant obtenu le moins de *réponses tout à fait satisfaites* sont « Caractéristiques de la formation à distance » et « Dix activités pour la formation à distance ». Il s'agit de deux sections plus théoriques et limitant les échanges entre les participants. Encore une fois, une cohérence est donc présente dans les réponses des répondants<sup>22</sup>.

Figure 7 : Résultat de la première question du questionnaire d'appréciation – appréciation générale



Figure 8 : Résultat de la deuxième question du questionnaire d'appréciation – appréciation spécifique

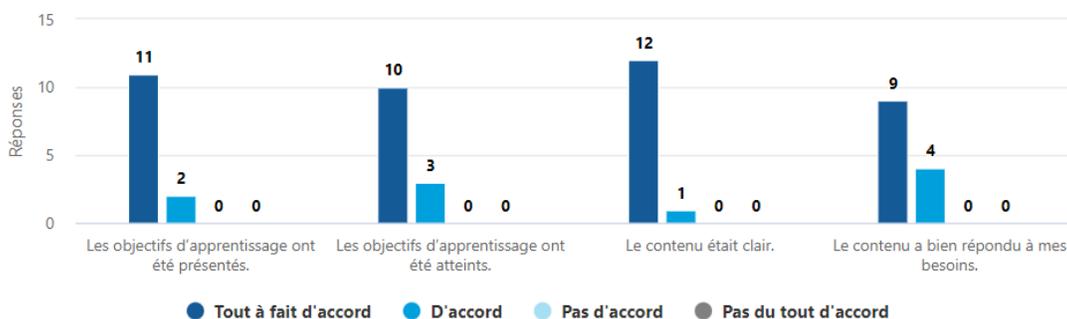


La troisième question du questionnaire portait sur le contenu de l'activité. Encore une fois, tous les répondants ont sélectionné les réponses *tout à fait d'accord* ou *d'accord*. L'énoncé « Le contenu a bien répondu à mes besoins » a obtenu le moins de réponses *tout à fait en accord*. Au début de l'activité, les participants ont été invités à partager leurs attentes. Certains ont nommé des

<sup>22</sup> Les réponses à la deuxième question du questionnaire sont présentées à la figure 8.

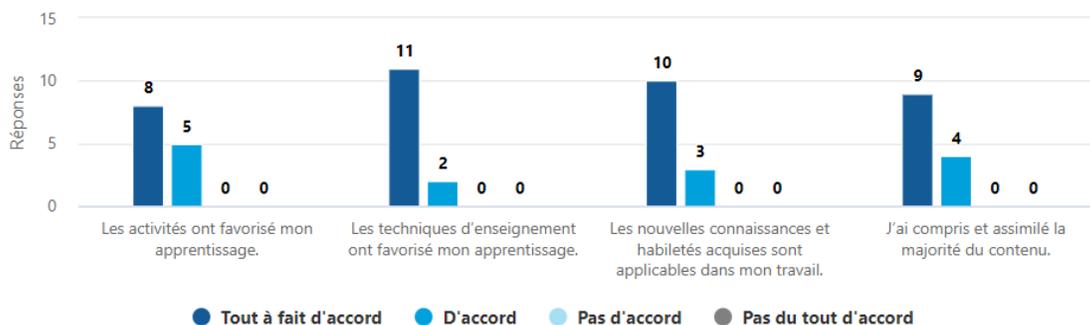
aspects qui n'étaient pas couverts par l'activité. Par exemple, plusieurs personnes ont nommé le besoin d'avoir du soutien dans la sélection et l'usage d'outils technologiques, pour par exemple, faire passer des examens. Comme l'activité ne présentait pas l'usage de différents outils, cela peut expliquer les réponses à cet énoncé<sup>23</sup>.

Figure 9 : Résultat de la troisième question du questionnaire d'appréciation – contenu de l'activité



La question 4 du questionnaire portait sur les aspects d'apprentissage. Pour cette question, les participants ont, encore une fois, concentré leurs réponses avec les choix *tout à fait d'accord* et *d'accord*<sup>24</sup>.

Figure 10 : Résultat de la quatrième question du questionnaire d'appréciation - apprentissages



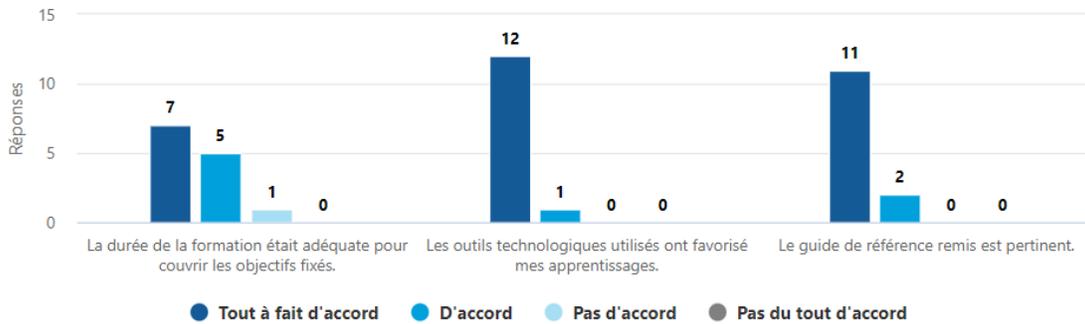
La question 5 du questionnaire portait sur la logistique. Les énoncés sur les outils technologiques et le guide de référence ont reçu respectivement 12 et 11 réponses *tout à fait en accord*, démontrant que ces aspects ont été particulièrement appréciés par les participants. L'énoncé « La durée de la formation était adéquate pour couvrir les objectifs fixés » a reçu un résultat plus mitigé. Un

<sup>23</sup> Les résultats de la question trois sont présentés dans la figure 9.

<sup>24</sup> Les résultats de cette question sont présentés dans la figure 10.

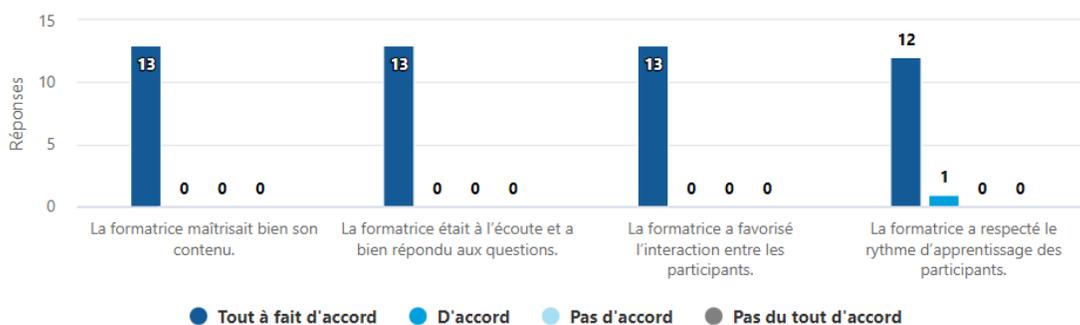
répondant ayant notamment indiqué qu'il n'était pas d'accord avec l'énoncé. Ces réponses peuvent s'expliquer par les commentaires des participants aux questions ouvertes du questionnaire, un participant ayant mentionné que l'activité était trop longue. Certains ont aussi mentionné que du temps avait manqué pour réaliser les dernières études de cas<sup>25</sup>.

Figure 11 : Résultat de la cinquième question du questionnaire d'appréciation - logistique



La dernière question à choix de réponses du questionnaire, soit la question six, portait sur la formatrice. Un seul répondant a sélectionné la réponse *d'accord* pour l'énoncé « La formatrice a respecté le rythme d'apprentissage des participants ». Pour cet énoncé et les autres de cette question, les participants ont tous répondu *tout à fait d'accord*. Les réponses de la question 6 sont présentées dans la figure 12.

Figure 12 : Résultat de la sixième question du questionnaire d'appréciation - formatrice



<sup>25</sup> Les réponses de la question cinq sont présentées dans la figure 11.

Les questions ouvertes laissent l'opportunité aux répondants d'indiquer les points forts de l'activité, les points à améliorer, ainsi que leurs commentaires. Ces questions n'étaient pas obligatoires, les répondants pouvant les laisser vides.

Pour les points positifs de l'activité, les aspects d'interaction et d'échanges sont les points les plus nommés dans les commentaires, faisant apparition dans les commentaires de sept participants. Ensuite, les points touchants à la formatrice arrivent en deuxième des éléments positifs les plus mentionnés dans les commentaires, quatre répondants faisant mention d'éléments reliés à l'animatrice. Il s'agit plus particulièrement des aspects de sa maîtrise et connaissance du sujet, de sa préparation, de son débit de voix et de son dynamisme. En dehors de ces deux éléments, un répondant indique qu'il est pertinent de se concentrer sur seulement trois outils et de ne pas s'éparpiller sur tous les outils disponibles. Le participant mentionne que cela augmente la probabilité qu'il utilise un des outils présentés.

Pour les aspects à améliorer de l'activité, l'aspect des outils technologiques est présent dans cinq commentaires. Plus particulièrement, deux personnes mentionnent leur intérêt à participer à une deuxième formation spécifiquement sur l'utilisation des outils technologiques. Deux autres personnes font aussi mention de leurs besoins afin de connaître des outils pour gérer les examens à distance. Le temps est présent dans deux commentaires. Un répondant ayant trouvé l'activité trop longue et l'autre mentionnant le manque de temps pour les dernières études de cas. Quelques aspects font apparition dans un seul commentaire. Plus particulièrement, une personne indique que la formation devrait être offerte à plus de gens. Une autre mentionne que l'outil du tableau blanc est moins intéressant. Finalement, une autre personne mentionne que certains aspects d'une bonne formation ne sont pas mentionnés, comme le ton et le débit de la voix du formateur.

## **6. Discussion**

La bureaucratie est un phénomène qui perdure dans le temps. Phénomène toujours d'actualité, les premières traces de la bureaucratie remontent à la fin du IV<sup>e</sup> millénaire avant notre ère (Masquelier, 2022).

Lorsqu'il est question de bureaucratie, Weber est un auteur incontournable. Weber présente la bureaucratie comme une organisation de travail linéaire, où des règles fixes et écrites doivent être respectées. Le travail est divisé selon les compétences des fonctionnaires, ces fonctionnaires se

retrouvant dans une hiérarchie administrative et ne possédant pas la propriété personnelle des moyens de l'administration. Les fonctionnaires sont recrutés selon leurs qualifications professionnelles acquises lors de leur éducation. Ceux-ci doivent être fidèles envers l'administration et obéir aux devoirs de leur discipline administrative. Pour s'assurer que ce soit bien le cas, ils sont soumis à divers contrôles. Le rôle de fonctionnaire permet différents privilèges tels qu'un poste garanti à vie, une perspective de carrière selon l'ancienneté et une pension de vieillesse (Treiber, 2010).

À ce phénomène bureaucratique, le MTMD n'échappe pas. La bureaucratie entraîne différentes conséquences, qui ont entraîné des répercussions dans la réalisation du présent stage et, de façon plus générale, sur la mise en place de l'approche par compétences au MTMD. Ces aspects seront explorés dans les prochaines sections.

## **6.1 Le travail en silo**

Un des effets de la bureaucratie est le travail en silo. Effectivement, dans la bureaucratie moderne, le travail est segmenté dans différents bureaux chargés d'un domaine spécifique d'intervention (Masquelier, 2022). L'organigramme du MTMD démontre bien cette division fonctionnelle. Les différentes fonctions de l'organisation sont organisées en sous-ministériats qui s'organisent en directions générales, puis en directions et en services. Ainsi, chaque unité administrative a un mandat bien défini représentant une fonction de l'organisation (ressources humaines, finances, technologies de l'information, ingénierie et infrastructures, etc.).

Cette organisation fonctionnelle du travail a comme conséquence que l'information circule peu entre les différentes unités de l'organisation (Masquelier, 2022). Ce manque de communication des informations a causé des enjeux à différents moments du stage. Par exemple, lors de l'analyse des besoins, il fut impossible d'envoyer le questionnaire à tous les formateurs. Les noms des personnes offrant de la formation ne circulant pas nécessairement entre les différentes unités administratives jusqu'à l'équipe du développement des compétences. Autre exemple, lors de l'observation documentaire, il ne fut pas possible de déterminer si tous les documents avaient bel et bien été répertoriés. Chaque unité administrative ayant son propre emplacement de gestion documentaire et n'étant pas naturellement amenée à partager ses ressources avec les autres unités.

Cette organisation du travail entraîne aussi une conséquence particulière : chaque unité a tendance à prioriser les objectifs qui la touchent particulièrement, au détriment des objectifs touchant à l'ensemble de l'organisation (Koontz et O'Donnell, 1980). Des objectifs peuvent donc entrer en contradiction les uns avec les autres. Dans le cadre du stage, certains objectifs contraires ont pu se faire sentir. Par exemple, l'objectif premier de l'équipe du développement des compétences est de favoriser le rehaussement des compétences des employés du Ministère. Cet objectif se réalise notamment par le virage vers l'approche par compétence, que tente de mettre en place l'équipe. L'activité de formation développée présentait donc des principes de cette approche. Cependant, le discours de certains participants a mis en lumière les conflits des objectifs des différentes unités. Par exemple, pour certaines unités où une surcharge de travail est vécue, l'importance peut être mise afin de limiter le temps passé par les employés en formation.

### **6.3 Immobilisme et changement**

Les bureaucraties sont aussi caractérisées par leur immobilisme. Dans les bureaucraties, la concentration du pouvoir, l'importance des rapports hiérarchiques, les cloisonnements et les réglementations incitent les organisations à faire du surplace, à résister aux changements (Masquelier, 2022). Pour le fonctionnaire, particulièrement, le changement représente une menace. Dans une organisation publique, le changement représente une rupture des façons de faire. Le fonctionnaire doit abandonner ses habitudes, pour un avenir incertain, promis par le changement. Tout changement représente donc une prise de risque (Turc et Soufflet, 2018). Les caractéristiques des organisations publiques impliquent que le changement y est plus complexe à mener que dans les organisations privées (Gagnon et Mazouz, 2019).

Les dernières années ont cependant obligé les organisations à changer. Pendant la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle, la situation économique permettait à la bureaucratie d'être lourde. La croissance économique des trente glorieuses permettait de financer l'appareil administratif. Cependant, au premier choc pétrolier, la situation change et les administrations doivent s'adapter. On entre alors dans une ère où l'endettement et les compressions budgétaires sont au cœur des débats publics (Masquelier, 2022). C'est dans ce climat que naît le Nouveau Management public et le gouvernement par la performance. Cette nouvelle façon de diriger place les organisations publiques dans une situation où la mesure et la quantification des activités administratives sont centrales. Les organisations doivent atteindre des résultats, et en faire la preuve (Bezès, 2020). Ces

nouveaux principes de transparence, d'accessibilité, de mesurabilité et de recevabilité amenés par le Nouveau Management Public, placent les organisations publiques sous les regards du public.

Pour Boukamel et al., (2019) ces principes de transparence et de reddition de comptes que l'on retrouve dans le secteur public expliquent pourquoi la culture du risque y est peu développée. Effectivement, dans le secteur public, les changements sont scrutés par les citoyens et les journalistes qui s'empressent de dénoncer le gaspillage d'argent public. Les échecs apportent donc une mauvaise presse aux organisations en question, rendant la prise de risque peu populaire (Boukamel et al., 2019).

Le contexte du MTMD peut expliquer pourquoi la culture du risque y est particulièrement peu développée. Premièrement, la mission et les budgets importants de l'organisation font qu'elle se retrouve régulièrement au centre de l'attention médiatique. Effectivement, le portefeuille ministériel de transports est chiffré à 6 481 millions de dollars, selon le Plan budgétaire 2022-2023. Cela fait du portefeuille des transports l'un des plus importants du Québec, après la santé et les services sociaux, l'éducation, l'enseignement supérieur et la famille. De plus, la mission du MTMD touche de près les citoyens québécois et lui apporte une attention médiatique particulière. Par exemple, pendant la durée du stage, le MTMD a retenu l'attention médiatique au sujet des travaux réalisés sur le pont-tunnel Louis-Hippolyte-La Fontaine. Ces travaux exercent une influence directe sur la vie de nombreux citoyens, qui suivent de près l'avancée des travaux.

Cette attention médiatique a été marquante dans l'histoire du MTMD. En 2011, le MTMD (alors nommé ministère des Transports) fait face au scandale des contrats dans l'industrie de la construction et est impliqué dans la Commission d'enquête sur l'octroi et la gestion des contrats publics dans l'industrie de la construction, communément appelé commission Charbonneau. La commission est fortement médiatisée, ce qui frappera l'imaginaire des citoyens et des employés du MTMD. Encore aujourd'hui, 10 ans plus tard, des articles de presse sont écrits au sujet de la commission Charbonneau.

## **6.2 Levier de changement**

Avec tous ces impacts de la bureaucratie, le changement y est-il possible? Malgré les rigidités des administrations publiques, on y retrouve tout de même des marges de choix et de manœuvre (Turc

et Soufflet, 2018). Pour changer, et mettre en place l'approche par compétence, le MTMD devra cependant pouvoir compter sur un levier bien particulier.

Un impact de la bureaucratie, qui n'a pas encore été exploré, est la verticalité du processus de prise de décision. Effectivement, dans une bureaucratie, « tout se décide "en haut" » (Masquelier, 2022, p.96). Ainsi, ce sont les autorités d'une bureaucratie qui décident les priorités de l'organisation. En 2020, le virage par l'approche par compétences a été présenté par l'équipe du développement des compétences aux autorités du MTMD. Ceux-ci se sont dit enthousiasmés par la proposition. Cependant, peu a bougé depuis ce moment.

Pour réussir à innover dans la fonction publique, Boukamel et al. (2019) recommande de s'appuyer sur différents leviers. L'un d'eux est le soutien des leaders politiques et administratifs. Ces acteurs ont effectivement la capacité de soutenir l'innovation et d'augmenter les chances de réussite d'une innovation. Ce point rejoint le levier de changement présenté par Poumay et Tardif (2017) mentionnant l'importance du soutien de l'institution pour la mise en place de l'approche par compétences. La mise en place d'une telle approche demande effectivement du temps et des ressources humaines ainsi que financières. Par exemple, il peut être requis de faire appel à des consultants externes ou encore de libérer des employés afin qu'ils s'attardent à la mise en place de l'approche.

Ainsi, malgré une culture du risque peu développée au MTMD, l'innovation y est possible. Cependant, pour augmenter les chances de succès, les leaders de l'organisation doivent démontrer le soutien nécessaire au projet. Pour que le virage par compétences puisse réellement prendre place, les autorités du MTMD doivent agir comme véritable propulseur de cette approche. Un changement d'une telle ampleur ne peut reposer uniquement sur une équipe de travail, mais doit être appuyé par le niveau supérieur de l'organisation.

L'équipe du développement des compétences peut cependant agir afin d'obtenir le support requis des dirigeants du MTMD. Pour Borins (2002), un bon nombre d'initiatives des administrations publiques proviennent du bas de la ligne hiérarchique. Ainsi, même si les administrations publiques sont caractérisées par une prise de décision du haut vers le bas, des mouvements du bas vers le haut sont aussi possibles. Pour qu'une innovation puisse réaliser un mouvement du bas vers le haut, les fonctionnaires peuvent user de différentes stratégies. Tout d'abord, l'innovation devra avoir des défenseurs, des personnes prêtes à défendre l'idée en question. Une autre stratégie repose

sur l'introduction de projets pilotes. Ces projets permettent d'évaluer l'innovation dans une partie de l'organisation, avant de généraliser celle-ci à l'ensemble de la structure (Borins, 2002).

### 6.3 Recommandations

Cette discussion permet de faire deux recommandations à l'équipe du développement des compétences pour le virage vers l'approche par compétence. Considérant l'importance du soutien de la haute ligne hiérarchique et prenant en compte les stratégies afin de faire remonter une innovation de bas en haut selon Borins (2002), voici mes recommandations :

- Poursuivre le travail de l'équipe afin d'agir comme défenseur de l'approche. Voici des exemples d'actions que pourrait mettre en place l'équipe :
  - Réaliser des présentations sur l'approche à différentes personnes et groupes clés de l'organisation;
  - Mettre en place un comité dont l'objectif serait de promouvoir le virage au sein de l'ensemble de l'organisation.
- Favoriser la mise en place de l'approche par la réalisation de projets pilotes. Pour ce faire l'équipe pourrait sélectionner une unité administrative dans laquelle pourrait se déployer l'approche.

## 7. Conclusion

Au cours des 12 semaines du stage réalisé au MTMD, j'ai eu l'occasion d'évaluer les besoins des formateurs du Ministère, de créer une activité de formation afin de répondre à leurs besoins et d'évaluer l'activité développée. Le stage a ainsi permis de croiser les concepts d'approche par compétences et de formation à distance.

Malgré les difficultés rencontrées, notamment quant à la mise en place de l'approche par compétences, l'activité *formation à distance: animer des séances engageantes et dynamiques* a été développée et diffusée auprès d'un groupe de quatorze participants pendant le stage.

Un certain engouement se fait sentir au sujet de l'activité. À la fin du stage, 37 personnes étaient inscrites sur la liste d'intérêt afin de participer à de futures séances de l'activité.

Cet engouement peut s'expliquer par différents facteurs. Tout d'abord, les particularités du MTMD impliquent que de nombreux employés de différents secteurs offrent de la formation. Certaines formations ne peuvent pas être offertes par des firmes externes. C'est le cas notamment de la formation au sujet des systèmes spécifiques au Ministère ou encore sur les spécificités des structures sous la responsabilité du MTMD.

Comme mentionné par un participant à l'activité du 15 novembre 2022, les employés sont sélectionnés pour offrir de la formation selon leurs compétences dans leur domaine respectif, mais ceux-ci ne possèdent pas nécessairement de connaissances en pédagogie. Ainsi, les gens apprennent « sur le tas » comment animer des activités de formation. Ces éléments mettent de l'avant l'importance pour l'équipe du développement des compétences de poursuivre ses efforts afin de soutenir les formateurs du Ministère.

Dans les prochains mois, l'équipe du développement des compétences espère pouvoir offrir une autre séance de l'activité. Il est aussi souhaité d'offrir l'activité par la suite à quelques reprises chaque année. De plus, l'équipe évalue la possibilité de créer une deuxième activité, qui pourrait répondre aux besoins qui n'ont pas été comblés par l'activité actuelle. Une chose reste certaine : la formation à distance est là pour de bon au MTMD.

## Références

- André, N., Loye, N. et Laurencelle, L. (2015). La validité psychométrique: un regard global sur le concept centenaire, sa genèse, ses avatars. *Mesure et évaluation en éducation*, 37(3), 125-148. <https://doi.org/10.7202/1036330ar>
- Ardouin, T. (2017). *Ingénierie de formation: Intégrez les nouveaux modes de formation dans votre pédagogie*. Dunod.
- Baribeau, C. et Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23–45. <https://doi.org/10.7202/1016748ar>
- Basque, J. et Brangier, E. (2006). Faut-il et comment développer le e-learning en entreprise? Dans C. Lévy-Leboyer, C. Louche et J.-C. Rolland (dir.), *RH: Les apports de la psychologie du travail – 1. Management des personnes* (p.433-452). Éditions d'organisation.
- Bates, R. (2004). A critical analysis of evaluation practice: the Kirkpatrick model and the principle of beneficence. *Evaluation and program planning*, 27(3), 341-347. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2004.04.011>.
- Baumard, P., Donada, C., Ibert, J. et Xuereb, J. (2014). La collecte des données et la gestion de leurs sources. Dans : Thiétart, R-A. (dir.), *Méthodes de recherche en management* (p. 261-296). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.thiet.2014.01.0261>
- Bezes, P. (2020). Le nouveau phénomène bureaucratique: Le gouvernement par la performance entre bureaucratisation, marché et politique. *Revue française de science politique*, 70, 21-47. <https://doi.org/10.3917/rfsp.701.0021>
- Blouin, S. (2000). L'évaluation de programmes de formation et l'efficacité organisationnelle. *Interactions*. 4(2), 205-231. [https://www.usherbrooke.ca/psychologie/fileadmin/sites/psychologie/espace-etudiant/Revue\\_Interactions/Volume\\_4\\_no\\_2/V4N2\\_BLOUIN\\_Steve\\_p205-232.pdf](https://www.usherbrooke.ca/psychologie/fileadmin/sites/psychologie/espace-etudiant/Revue_Interactions/Volume_4_no_2/V4N2_BLOUIN_Steve_p205-232.pdf)
- Boboc, A. et Metzger, J. L. (2018). La formation continue numérisée face à ses discontinuités. *Lien social et Politiques*, (81), 230–252. <https://doi.org/10.7202/1056313ar>

- Boboc, A. et Metzger, J. L. (2019). La formation continue à l'épreuve de sa numérisation. *Formation emploi*, 145(1), 101-118. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.7006>
- Borins, S. (2002). Leadership and innovation in the public sector. *Leadership and Organization Development Journal*, 23(8), 467-476. <http://dx.doi.org/10.1108/01437730210449357>
- Boukamel, O. (2020). *Études sur la capacité d'innovation des organisations publique* [thèse de doctorat, Université de Lausanne]. [REF \(unil.ch\)](#)
- Boukamel, O., Emery, Y. et Kouadio, A, B. (2019). Les spécificités contextuelles du changement dans le secteur public. Dans Mzouz, B et Gagrion, S. (dir.) *Gestion du changement en contexte public* (p. 19 à 35). Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G. (2004). L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique. *Connexions*, 81, 25-41. <https://doi.org/10.3917/cnx.081.0025>
- Chauvigné, C. et Coulet, J-C. (2010). L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ? *Revue française de pédagogie*, 17, 15-28 <https://doi.org/10.4000/rfp.2169>
- Chenu, F., Crahay, M., et Lafontaine, D. (2014). Par-delà l'approche par compétences: quelle place réserver aux savoirs, à leur enseignement et à leur évaluation? *Education et formation*, (e-302), 17-29. [Microsoft Word - e-302\\_Final\\_BDL04.docx \(uliege.be\)](#)
- Chouinard, T. (2020, 16 mars). Fonction publique: « Le télétravail doit être privilégié », demande Québec. *La Presse*. [Fonction publique: « Le télétravail doit être privilégié », demande Québec | La Presse](#)
- Chovino L., et Dallaire, F. (2019). *Études sur les stratégies pour accroître l'interactivité des cours en ligne – design et mise en œuvre*. Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada (REFAD). <https://refad.cdeacf.ca/wp-content/uploads/2019/04/Guide-%C3%89tude-sur-les-strat%C3%A9gies-pour-accro%C3%A9tre-l%E2%80%99interactivit%C3%A9-des-cours-en-ligne-design-et-mise-en-oeuvre.pdf>
- Coulet, J-C. (2011). La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences. *Le travail humain*, 74, 1-30. <https://doi.org/10.3917/th.741.0001>

- Curry, L. et Docherty, M. (2017). Implementing Competency-Based Education. Empowering Learners, *Effecting Change*, 10, 61-73. <https://doi.org/10.22329/celt.v10i0.4716>
- Demeuse, M., et Henry, G. (2004). Validité des mesures. *Introduction aux théories des tests en psychologie et sciences de l'éducation*, 163-172. [https://ired.u-bourgogne.fr/images/stories/Documents/Cours\\_disponibles/Demeuse/Cours/p4.4.pdf](https://ired.u-bourgogne.fr/images/stories/Documents/Cours_disponibles/Demeuse/Cours/p4.4.pdf)
- Diop, A. (2012). L'approche par les compétences : de l'archéologie du concept de compétence à la critique du paradigme, *Revue LIENS*, (15), 95-116. [https://fastef.ucad.sn/revuefastef/LIEN15/sarr\\_diop.pdf](https://fastef.ucad.sn/revuefastef/LIEN15/sarr_diop.pdf)
- Forget-Dubois, N. (2020). *Définitions et modalités de la formation à distance*. Conseil supérieur de l'éducation. [Définitions et modalités de la formation à distance \(gouv.qc.ca\)](https://www.gouv.qc.ca/formation/definition-et-modalites-de-la-formation-a-distance)
- Maltais, D., Bourgault, J. Charih, M et Rouillard, L. (2010). Décrire les compétences de gestion en action. Dans R. Foucher (dir.). *Gérer les talents et les compétences : principes, pratiques, instruments : Tome 2*. (p.67-98). Éditions Nouvelles.
- Gauthier, C., et Cerqua, A. (2012). Pourquoi le constructivisme est-il devenu « le » discours dominant en éducation. *Formation et profession*, 20(1), 67-70. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2012.a12>
- Gerard, F.-M. (2003). L'évaluation de l'efficacité d'une formation, *Gestion 2000*, 20 (3), 13-33. [Outil.pdf \(fmgerard.be\)](https://www.fmgerard.be/outils/outil.pdf)
- Gérin-Lajoie, S. et Papi, C. (2019). Quels liens entre outils technopédagogiques et conception de l'apprentissage ? Dans F. Lafleur et G. Samson (dir.), *Formation et apprentissage en ligne*. (p.99-114). Presses de l'Université du Québec.
- Gilibert, D., et Gillet, I. (2010). Revue des modèles en évaluation de formation: approches conceptuelles individuelles et sociales. *Pratiques psychologiques*, 16(3), 217-238. [Revue des modèles en évaluation de formation: approches conceptuelles individuelles et sociales \(archives-ouvertes.fr\)](https://www.archives-ouvertes.fr/hal-00500000/document)
- Glikman, V. (2021). Il était une fois... La formation à distance. *Médiations & Médiatisations*, (6), 3-11. <https://doi.org/10.52358/mm.vi6.228>

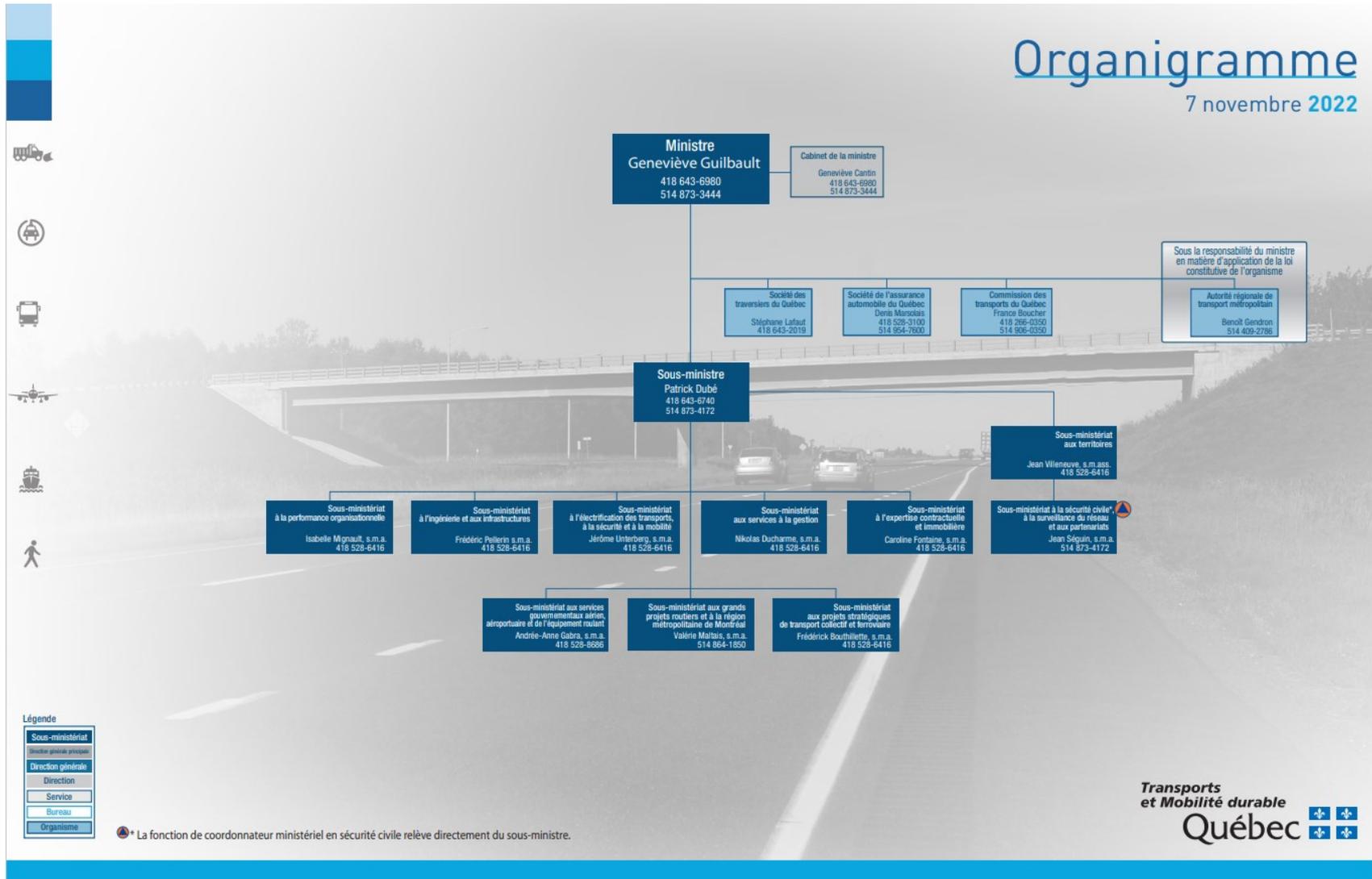
- Haughey, M. (2013). Enseignement à distance. *L'Encyclopédie Canadienne*. <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/enseignement-a-distance>
- Institut national de santé publique du Québec. (2011). *L'approche par compétences : Un levier de changement des pratiques en santé publique au Québec*. [L'approche par compétences : un levier de changement des pratiques en santé publique au Québec \(inspq.gc.ca\)](https://www.inspq.gc.ca/fr/comp/comp-approch)
- IsaBelle, C. et Duplâa, E. (2011). Formation en ligne : types d'interaction souhaités chez des directions d'école et des enseignants franco-canadiens. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 8(3), 36–48. <https://doi.org/10.7202/1006398ar>
- Jézégou, A. (2007). La distance en formation: Premier jalon pour une opérationnalisation de la théorie de la distance transactionnelle. *Distances et savoirs*, 5, 341-366. <https://doi.org/10.3166/ds.5.341-366>
- Johnstone, S. M. et Soares, L. (2014) Principles for Developing competency-Based Education Programs. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 46(2), 12-19, <https://doi.org/10.1080/00091383.2014.896705>
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique*. De Boeck Université.
- Jonnaert, P., Barrette, J., Boufrahi, S. et Masciotra, D. (2004). Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 667–696. <https://doi.org/10.7202/012087ar>
- Joshi, A., Kale, S., Chandel, S., et Pal, D. K. (2015). Likert scale: Explored and explained. *British journal of applied science & technology*, 7(4), 396-403. <http://dx.doi.org/10.9734/BJAST/2015/14975>
- Koontz, H., et O'Donnell, C. (1980). *Management : principes et méthodes de gestion*. McGraw-Hill.
- Lanoix, A., Gérin-Lajoie, S. Éthier, M-A., Poellhuber, B. et Roy, N. (2021). Présence transactionnelle et dimensions du soutien aux apprenants dans la formation à distance au secteur des jeunes : Retour sur une première année d'expérimentation. *Questions Vives*, (36). <https://doi.org/10.4000/questionsvives.6140>

- Le Boterf, G. (2011). Qu'est-ce qu'un professionnel compétent? Comment développer son professionnalisme? *Pédagogie collégiale*, 24 (2), 27-31. [Hiver2011.indd \(cdc.qc.ca\)](#)
- Levine, E. et Patrick, S. (2019). *What is competency-based education? An updated definition*. Aurora Institute. <https://aurora-institute.org/wp-content/uploads/what-is-competency-based-education-an-updated-definition-web.pdf>
- Loiseau, H. (2019). L'observation documentaire à l'ère du cyberspace. *Recherche qualitative*, hors-série (24), 20-35. [rq-hs24-h-loiseau.pdf \(recherche-qualitative.qc.ca\)](#)
- Marchand, L. (2003). E-learning en entreprise: Un aperçu de l'état des lieux au Canada et au Québec. *Distances et savoirs*, 1, 501-516. <https://doi.org/10.3166/ds.1.501-516>
- Masquelier, F. (2022). *La dictature bureaucratique: ou la "bureaucrature"*. Hermann.
- Mazouz, B., et Gagnon, S. (2019). *La gestion du changement en contextes et milieux organisationnels publics*. Presses de l'Université du Québec.
- Ministère des finances. (2022). *Budget 2022-2023 : Plan budgétaire*. [Budget 2022-2023 – Plan budgétaire \(gouv.qc.ca\)](#)
- Ministère des Transports et de la Mobilité durable. (2022a). *Manuel d'accueil ministériel* [document interne].
- Ministère des Transports et de la Mobilité durable. (2022b). *Napperon : une compétence, qu'est-ce que c'est?* [document interne].
- Ministère des Transports. (2020). *Covid-19 : Phase 1 : On se protège!* [Document interne].
- Ministère des Transports. (2021). *Rapport annuel 2020-2021*. [Rapport annuel de gestion 2020-2021 - Ministère des Transports du Québec \(quebec.ca\)](#)
- Nguyen, D. Q., et Blais, J. G. (2007). Approche par objectifs ou approche par compétences? Repères conceptuels et implications pour les activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation au cours de la formation clinique. *Pédagogie médicale*, 8(4), 232-251. <http://dx.doi.org/10.1051/pmed:2007026>
- Papi, C., Brassart, C., Bédard, J-L., Medoza, G, A. et Sarpenier, C. (2017). L'interaction en formation à distance: entre théorie et pratiques. *TransFormations-Recherches en éducation et*

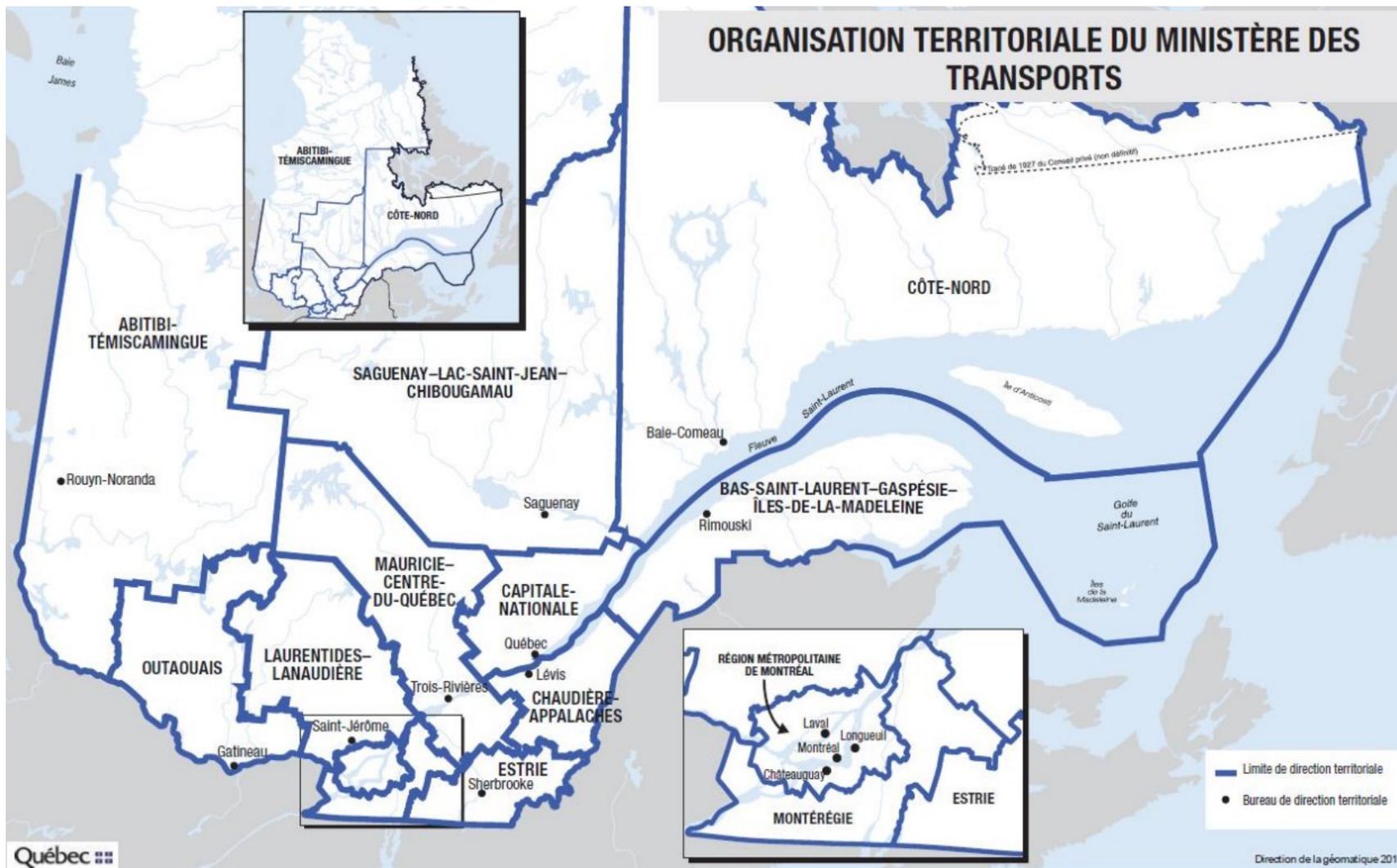
- formation des adultes*. (17). <https://www.capres.ca/wp-content/uploads/2018/06/219-860-1-PB.pdf>
- Papilloud, C. (2010). L'interactivité. *Tic&société*, 4(1). <https://doi.org/10.4000/ticetsociete.769>
- Paull, M., Whitsed, C., et Girardi, A. (2016). Applying the Kirkpatrick model: Evaluating an interaction for learning framework curriculum intervention. *Issues in Educational Research*, 26(3), 490-507. <https://www.iier.org.au/iier26/paull.pdf>
- Pelaccia, T., Delplancq, H., Tribby, E., Leman, C., Bartier, J. C., et Dupeyron, J. P. (2008). La motivation en formation: une dimension réhabilitée dans un environnement d'apprentissage en mutation. *Pédagogie médicale*, 9(2), 103-121. <http://dx.doi.org/10.1051/pmed:2008999>
- Perrin-Van Hille, C. (2019). *Concevoir une formation: Progression pédagogique et animation*. Dunod.
- Poumay, M. et Tardif, J. (2017). *Organiser la formation à partir des compétences : un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur*. De Boeck Supérieur.
- Riente, R. (2010). Activités d'apprentissage, SAÉ et SÉ : quelques précisions. *Québec français*, (158), 52–53. <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2010-n158-qf1504327/61554ac.pdf>
- Romani, C. (2021). L'impact de la crise sanitaire sur les entreprises et leurs organismes de formation. Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq). <https://shs.hal.science/halshs-03286684/document>
- Roussel, J. (2011). Le transfert des apprentissages en milieu organisationnel : réflexions, perspectives et nouvelle taxonomie. *Travail et Apprentissages*, (8), 11-29. <https://doi.org/10.3917/ta.008.0011>
- Secrétariat du Conseil du trésor. (s.d). *Référentiel de compétences du gestionnaire-leader de la fonction publique québécoise*. [referentiel\\_compетенces.pdf\(gouv.qc.ca\)](referentiel_compетенces.pdf(gouv.qc.ca))
- Terraneo, F. et Avanzino, N. (2006). Le concept de compétence en regard de l'évolution du travail : Définitions et perspectives. *Recherche en soins infirmiers*, (87), 16-24. <https://doi.org/10.3917/rsi.087.0016>

- Treiber, H. (2010). État moderne et bureaucratie moderne chez Max Weber. *Trivium. Revue franco-allemande de sciences humaines et sociales-Deutsch-französische Zeitschrift für Geistes-und Sozialwissenschaften*, (7). <https://doi.org/10.4000/trivium.3831>
- Turc, E. et Soufflet, E. (2018). Résister ou se soumettre aux changements : quelle posture pour le fonctionnaire? Dans : D. Espagno-Abadie et A. Peneranda (dir.), *Fonction(s) publique(s) : le défi du changement* (p. 87-101). Presses de l'EHESP.
- Umbiraco, U. et Papi, C. (2022). Analyse historique des enjeux de gouvernance dans l'institutionnalisation de la formation à distance: le cas de l'université TÉLUQ. Dans Alexandre, M. et Bernatchez, J. (dir.), *La transition formation en présence – formation à distance à l'université : enjeux didactiques et politiques*, (p. 99 -110). Presses de l'Université du Québec.
- Université de Sherbrooke. (s.d). *Jacques tardif : professeur émérite en éducation*. Découvrir l'UdeS. [Jacques Tardif - Découvrir l'UdeS - Université de Sherbrooke - Université de Sherbrooke \(usherbrooke.ca\)](https://www.usherbrooke.ca/usherbrooke-ca)
- Université Laval. (s.d). *Les objectifs d'apprentissage*. Enseigner à l'Université Laval.. [Les objectifs d'apprentissage | Enseigner à l'Université Laval \(ulaval.ca\)](https://www.ulaval.ca/enseigners/les-objectifs-d-apprentissage)
- Université TÉLUQ. (s.d). *Donner du rythme*. J'enseigne à distance. [JAD: Donner du rythme \(telug.ca\)](https://www.telug.ca/jad-donner-du-rythme)
- Université TÉLUQ. (s.d). *Ajouter de l'interaction et de l'interactivité*. J'enseigne à distance.. [JAD: Ajouter de l'interaction et de l'interactivité \(telug.ca\)](https://www.telug.ca/jad-ajouter-de-l-interaction-et-de-l-interactivite)
- Yennek, N. (2015). La satisfaction en formation d'adultes. *Savoirs*, (38), 9-54. <https://doi.org/10.3917/savo.038.0009>

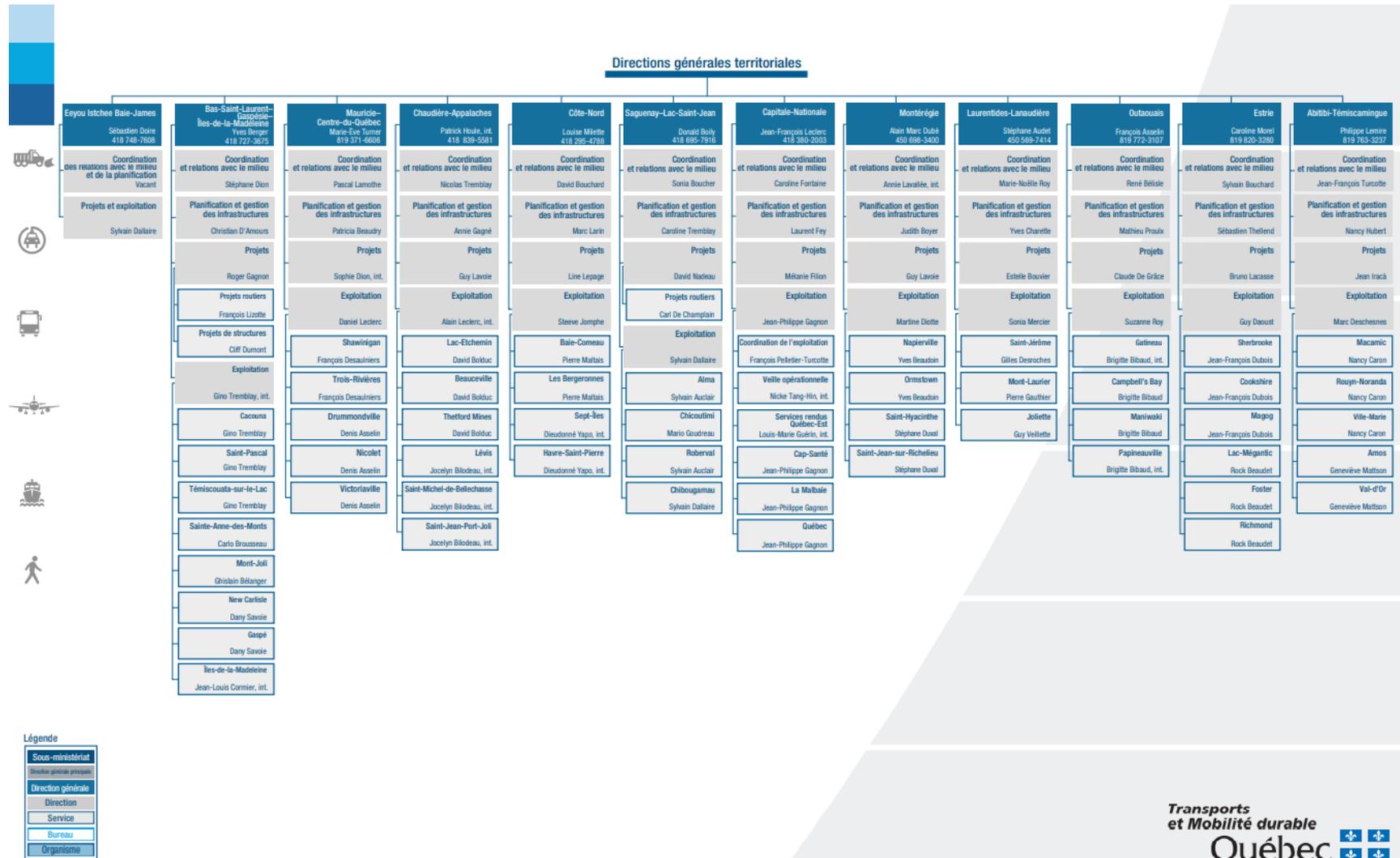
# Annexe 1 : L'organigramme du ministère des Transports et de la Mobilité durable



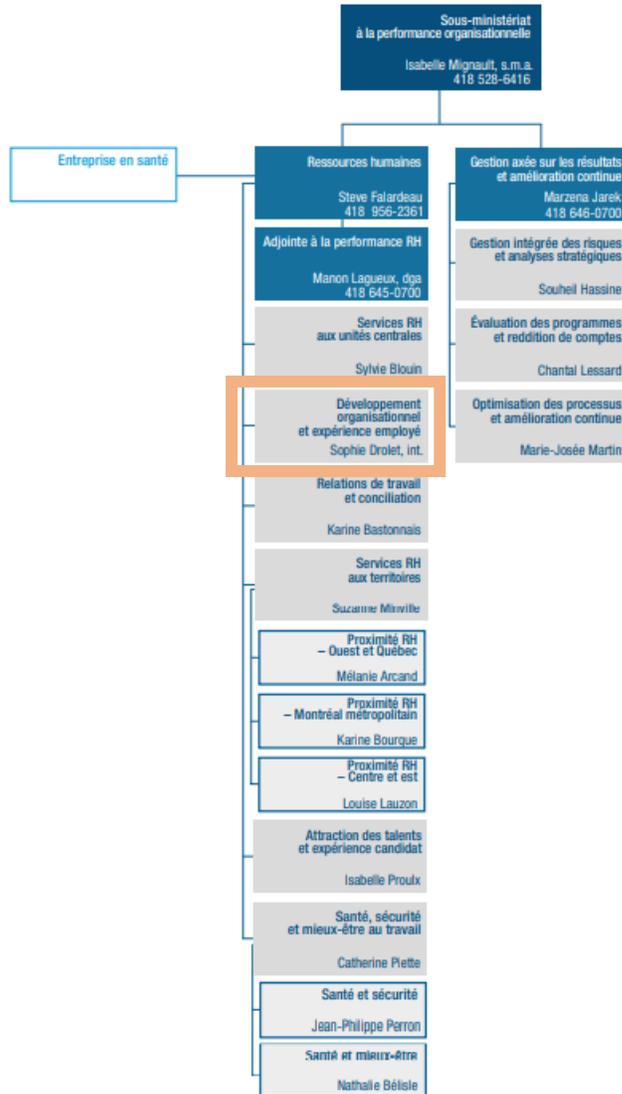
## Annexe 2 : Organisation territoriale du ministère des Transports et de la Mobilité durable



# Annexe 3 : Organigramme des Directions générales territoriales



## Annexe 4 : La Direction du développement organisationnel et de l'expérience employé au sein du sous-ministériat à la performance organisationnelle



## Annexe 5 : Extrait d'une page du fichier de l'observation documentaire

### Formation des concepteurs

Document	Emplacement CS	Contenu	Notes
Texte de référence	<a href="http://gid.mtq.min.intra/otcs/llisapi.dll/link/263206933">http://gid.mtq.min.intra/otcs/llisapi.dll/link/263206933</a>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La formation des adultes</li> <li>• Le rôle du concepteur pédagogique</li> <li>• Principes du traitement de l'information</li> <li>• Savoir, savoir-être et savoir-faire</li> <li>• Les objectifs d'apprentissage</li> <li>• Taxonomie de Bloom</li> <li>• Le processus d'apprentissage</li> <li>• <b>Mémorisation et engagement de la personne</b></li> <li>• La conception du matériel pédagogique</li> <li>• <b>Pédagogie traditionnelle et inversée</b></li> <li>• Les parties prenantes</li> <li>• Storyboard</li> <li>• Évaluation d'une formation</li> <li>• Le e-learning</li> <li>• Le matériel du concepteur pédagogique</li> <li>• <b>La réalisation d'une capsule de formation en Rapid e-learning</b></li> </ul>	La section sur les étapes de réalisation est particulièrement intéressante
Présentation PPT	<a href="http://gid.mtq.min.intra/otcs/llisapi.dll/link/264210033">http://gid.mtq.min.intra/otcs/llisapi.dll/link/264210033</a>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Technologie de l'e-learning</li> <li>• <b>Approche pédagogique</b> (autoapprentissage ou avec formateur)</li> </ul>	

## **Annexe 6 : Questionnaire d'analyse des besoins**

**Page 1 :**

### **Introduction**

L'équipe du développement des compétences travaille actuellement à l'élaboration d'une activité de formation au sujet de la conception et de l'animation de formations à distance. Celle-ci sera destinée aux employés amenés à concevoir ou à animer des formations à distance dans le cadre de leur travail.

Une première analyse des besoins sur le sujet avait été réalisée en décembre dernier. Celle-ci nous a permis de déterminer comme besoins prioritaires la conception et l'animation de formation à distance.

Nous vous sollicitons à nouveau afin de finaliser le processus d'analyse des besoins. Cette dernière étape vise à connaître les préférences des formateurs et des concepteurs quant aux sujets à aborder dans le cadre de l'activité de formation en cours de préparation.

Vous pouvez participer à cette consultation même si vous n'avez pas participé à la première.

### **Traitement des données**

Votre participation est volontaire. Les données recueillies seront traitées par la Direction générale des ressources humaines de manière à préserver l'anonymat des réponses. La plate-forme utilisée assure qu'en aucun cas, les données recueillies ne pourront être associées au nom ou au courriel de la personne répondante.

### **Instructions**

Afin de remplir ce questionnaire, veuillez prévoir environ 5 minutes. Répondez le plus honnêtement possible : toutes les réponses sont bonnes.

La date limite pour répondre est le **30 septembre 2022**.

Avis de confidentialité pour la section des commentaires : Veuillez ne pas inscrire des renseignements susceptibles de vous identifier ou d'identifier une tierce personne. Par exemple, n'inscrivez aucun renseignement relatif à votre identité (nom, prénom, numéro de téléphone, etc.) et évitez de mentionner toute situation particulière qui pourrait permettre de vous identifier ou d'identifier une autre personne.

**Page 2 :**

Question 1 : La conception d'une formation à distance

*Évaluez votre niveau d'intérêt pour les sujets suivants :*

	Très intéressé	Plutôt intéressé	Peu intéressé	Pas du tout intéressé
Adapter le contenu d'une formation en présentiel pour la formation à distance				
Créer des activités adaptées à la formation à distance				
Développer du matériel adapté à la formation à distance				
Sélectionner une modalité de diffusion (en direct, en différé ou une combinaison des deux) adaptée au contenu de la formation				
Adopter une méthode pour la conception d'une formation à distance				

Question 2: L'animation d'une activité en formation à distance

Évaluez votre niveau d'intérêt pour les sujets suivants :

	Très intéressé	Plutôt intéressé	Peu intéressé	Pas du tout intéressé
Maintenir l'attention des apprenants tout au long de l'activité à distance				
Être dynamique lors de l'animation d'une formation à distance				
Créer de l'interaction entre les participants et avec le formateur				
Réduire le sentiment de distance entre les participants et le formateur				
Offrir de la rétroaction aux participants				
Gérer les situations délicates (ex. : les participants ne répondent pas aux questions posées, un participant monopolise les discussions, un problème technique empêche de réaliser une activité prévue, etc.)				

Question 3 : Avez-vous des suggestions ou des commentaires à formuler?

## Annexe 7 : Questionnaire d'appréciation de l'activité

### Page 1 :

Dans un objectif d'amélioration continue, vous êtes invité à répondre, d'ici le **21 novembre 2022**, à un sondage d'appréciation de la séance *formation à distance: animer des séances engageantes et dynamiques* du 15 novembre 2022.

Il s'agit d'un sondage à participation volontaire. De plus, les données recueillies seront traitées de manière à préserver l'anonymat des réponses. La plateforme utilisée assure qu'en aucun cas les données recueillies ne pourront être associées au nom ou au courriel de la personne répondante.

### Page 2 :

#### Appréciation globale

Pour chaque énoncé, cochez votre niveau d'appréciation

	Tout à fait en accord	D' accord	Pas d' accord	Pas du tout en accord
La formation a répondu à mes attentes et à mes besoins.				
Je recommanderais cette formation à un collègue.				

## Appréciation spécifique

Indiquez votre niveau d'appréciation pour chaque activité de la séance.

	Tout à fait satisfait	Satisfait	Pas satisfait	Pas du tout satisfait	Ne sait pas
Accueil et brise-glace (bingo)					
Caractéristiques de la formation à distance					
Animer pour réduire le sentiment de distance					
Trois outils pour la formation à distance					
Dix activités pour la formation à distance					
Maintenir l'attention des participants					
Étude de cas en petits groupes					
Plan d'action et conclusion					

Si vous avez répondu que vous n'étiez « pas satisfait » ou « pas du tout satisfait » d'une activité, merci de préciser pourquoi.

### Page 3

#### Contenu

Pour chaque énoncé, cochez votre niveau d'appréciation.

	Tout à fait d' accord	D' accord	Pas d' accord	Pas du tout d' accord
Les objectifs d'apprentissage ont été présentés.				
Les objectifs d'apprentissage ont été atteints.				
Le contenu était clair.				
Le contenu a bien répondu à mes besoins.				

#### Apprentissage

Pour chaque énoncé, cochez votre niveau d'appréciation.

	Tout à fait d' accord	D' accord	Pas d' accord	Pas du tout d' accord
Les activités ont favorisé mon apprentissage.				
Les techniques d'enseignement ont favorisé mon apprentissage.				
Les nouvelles connaissances et habiletés acquises sont applicables dans mon travail.				
J'ai compris et assimilé la majorité du contenu.				

## Page 4

### Logistique

Pour chaque énoncé, cochez votre niveau d'appréciation.

	Tout à fait d' accord	D' accord	Pas d' accord	Pas du tout d' accord
La durée de la formation était adéquate pour couvrir les objectifs fixés.				
Les outils technologiques utilisés ont favorisé mes apprentissages.				
Le guide de référence remis est pertinent.				

### Formatrice

Pour chaque énoncé, cochez votre niveau d'appréciation.

	Tout à fait d' accord	D' accord	Pas d' accord	Pas du tout d' accord
La formatrice maîtrisait bien son contenu.				
La formatrice était à l'écoute et a bien répondu aux questions.				
La formatrice a favorisé l'interaction entre les participants.				
La formatrice a respecté le rythme d'apprentissage des participants.				

**Page 5**

Selon vous, quels étaient les points forts de la séance de formation?

Selon vous, quels sont les points à améliorer de la séance de formation?

Autres suggestions ou commentaires

## Annexe 8 : Transfert des apprentissages – questionnaire préformation

### Page 1

Bonjour,

Vous vous apprêtez à suivre l'activité de formation *Formation à distance: animer des séances engageantes et dynamiques* le 15 novembre 2022 en avant-midi.

Afin de faire un portrait des participants à l'activité, vous êtes invité à répondre à un court questionnaire. Les réponses seront pertinentes pour évaluer le transfert des acquis de la formation.

Soyez assuré que les données recueillies seront traitées de manière à préserver l'anonymat des réponses. La plateforme utilisée assure qu'en aucun cas, les données recueillies ne pourront être associées au nom ou au courriel de la personne répondante.

Je reste disponible afin de répondre à toute question reliée à cette activité de formation.

Salutations cordiales,

### Page 2

Évaluez votre maîtrise actuelle des objectifs suivants.

	Facilement	Sans trop de difficulté	Avec quelques difficultés	Difficilement	Ne sait pas
Préparer l'animation d'une séance de formation à distance en y incluant des stratégies permettant de conserver l'attention des participants					
Préparer l'animation d'une séance de formation à distance en y incluant des activités et des outils technologiques favorisant l'interaction					
Animer une séance de formation à distance de façon à réduire le sentiment de distance des participants					

## Annexe 9 : Transfert des apprentissages – questionnaire post-formation

### Page 1

Bonjour,

Il y a trois mois, vous avez participé à l'activité de formation *Formation à distance: animer des séances engageantes et dynamiques*. Vous êtes maintenant invité à répondre à un court questionnaire. Les réponses nous permettront d'évaluer le transfert des acquis de cette activité. Répondez honnêtement : il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Vous avez jusqu'au 27 janvier pour remplir le questionnaire.

Soyez assuré que les données recueillies seront traitées de manière à préserver l'anonymat des réponses. La plateforme utilisée assure qu'en aucun cas, les données recueillies ne pourront être associées au nom ou au courriel de la personne répondante.

Je reste disponible afin de répondre à toute question reliée à cette activité de formation.

Salutations cordiales,

### Page 2 :

Évaluez votre niveau de maîtrise actuel des objectifs suivants.

	Facilement	Sans trop de difficulté	Avec quelques difficultés	Difficilement	Ne sait pas
Préparer l'animation d'une séance de formation à distance en y incluant des stratégies permettant de conserver l'attention des participants					

Préparer l'animation d'une séance de formation à distance en y incluant des activités et des outils technologiques favorisant l'interaction					
Animer une séance de formation à distance de façon à réduire le sentiment de distance des participants					

### Page 3

Veillez indiquer votre degré d'accord avec les énoncés suivants

	Tout à fait en accord	En accord	En désaccord	Tout à fait en désaccord	Ne s'applique pas
Vous avez pu mettre en pratique les connaissances et les habiletés acquises dans le cadre de l'activité de formation.					
L'activité de formation vous a permis de développer votre performance au travail.					
Les outils de travail nécessaires sont disponibles pour utiliser vos acquis.					

**Page 4 :**

Depuis votre participation à l'activité de formation, à quelle fréquence avez-vous utilisé les outils suivants :

	À plusieurs reprises	À quelques reprises	Jamais
Guide de référence (document PDF)			
Plan d'action pour animer des séances engageantes et dynamiques (document Excel)			

**Page 5**

Suggestions ou commentaires en lien avec l'activité de formation

--

## Annexe 10 : Plan de cours

Direction du développement organisationnel et de l'expérience employé

### Plan de cours

## FORMATION À DISTANCE : ANIMER DES SÉANCES ENGAGEANTES ET DYNAMIQUES

### PFOFAD00-01

<b>Objectifs généraux</b> Au terme de cette formation, le participant sera en mesure de : <ul style="list-style-type: none"><li>• Préparer l'animation d'une séance de formation à distance en y incluant :<ul style="list-style-type: none"><li>○ Des stratégies permettant de conserver l'attention des participants;</li><li>○ Des activités et des outils technologiques favorisant l'interaction.</li></ul></li><li>• Animer une séance de formation à distance de façon à réduire le sentiment de distance des participants.</li></ul>	
<b>Clientèle visée :</b> Toute personne appelée à animer des séances de formation à distance	<b>Durée :</b> 3h30
<b>Examen :</b> Non	<b>Document émis :</b> Attestation de participation
<b>Préalable :</b> Aucun	<b>Méthodologie :</b> Classe virtuelle incluant des discussions, réflexions, études de cas, jeux et exposés.
<b>Pour informations</b> <b>Nom du formateur ou de la personne à contacter :</b> Sophie Maltais <b>Unité administrative :</b> Direction du développement organisationnel et de l'expérience employé <b>Courriel :</b> <a href="mailto:sophie.maltais@transports.qouv.qc.ca">sophie.maltais@transports.qouv.qc.ca</a>	
<b>Description du cours</b> Dans le cadre de l'activité, vous aurez l'occasion d'échanger et de collaborer avec d'autres formatrices et formateurs du Ministère au sujet de la formation à distance. Plus particulièrement, vous explorerez comment animer des séances de formation à distance engageantes et dynamiques en abordant les sujets suivants : <ul style="list-style-type: none"><li>• La réduction du sentiment de distance;</li><li>• Les outils technologiques adaptés à la distance;</li><li>• Les activités adaptées à la distance;</li><li>• Le maintien de l'attention des participants.</li></ul>	

## Annexe 11 : Déroulement

### Déroulement de Formation à distance : animer des séances engageantes et dynamiques

Responsable : Sophie Maltais

[Le déroulement de la formation est un découpage en séquences de temps. Ce fichier contient des formules qui calculent le début et la fin des séquences. Entrez l'heure de début de la première séquence, puis seulement, les durées des séquences suivantes. Survolez les entêtes bleues : des indications s'afficheront dans des info-bulles. En cas de souci avec les formules, voir la feuille (onglet) *Dépannage formules*.  
**Note** : Inscrivez les mots *Pause* ou *Dîner* dans la première colonne pour colorer automatiquement toute la séquence concernée.]

Sujet de la séquence	Contenu et déroulement	Outil	Activité	Début	Durée	Fin	Fait
01. Accueil et brise-glace	Accueillir les participants Réalisation du brise-glace Bingo	PowerPoint	Brise-glace	8:30	0:15	8:45	
02. Objectifs et déroulement	Présentation des objectifs et du déroulement de la séance	PowerPoint	Exposé	8:45	0:05	8:50	
03. Attentes du groupe	Quelles sont les attentes du groupe?	PowerPoint	-	8:50	0:05	8:55	
04. Caractéristiques de la FAD	Réalisation du nuage de mots : 2 mots qui caractérisent la FAD	Sondage : nuage de mot	Jeu	8:55	0:05	9:00	
05. Interaction / interactivité	Exposé des concepts	PowerPoint	Exposé	9:00	0:05	9:05	
06. Réduire le sentiment de distance	Exemples concrets de participants (5 min) Temps de réflexion pour chaque sujet Retour en groupe (5 min) x3 Présentation de la théorie (5 min)	PowerPoint	Discussion	9:05	0:25	9:30	
07. 3 outils pour la FAD	Décrire brièvement les outils Tableau blanc : démonstration de l'utilisation + remue-méninges avec le tableau blanc sur les utilisations possibles des outils	Tableau blanc	Démonstration et Discussion	9:30	0:20	9:50	
07. 3 outils pour la FAD	Retour sur les outils	PowerPoint	Exposé	9:50	0:05	9:55	
Pause				9:55	0:15	10:10	
08. 10 activités pour la FAD	Jeu #1 : Relier la description à l'activité	PowerPoint	Jeu	10:10	0:20	10:30	
08. 10 activités pour la FAD	Jeu #2 : Qui suis-je...?	PowerPoint et sondage	Jeu	10:30	0:05	10:35	
09. Maintenir l'attention	Présentation des 2 graphiques Réflexion individuelle : qu'est-ce qui peut être fait pour faire remonter la courbe? Retour en groupe	PowerPoint	Discussion	10:35	0:25	11:00	
10. Études de cas	Présentation du cas Temps en petits groupes Retour en groupe	Salle petit groupe	Étude de cas	11:00	0:45	11:45	
11. Plan personnel	Explication Temps individuel pour répondre	Partage d'écran	-	11:45	0:05	11:50	
12. Conclusion et retour sur les attentes	Cohérence d'une activité de formation, conclusion et questionnaire d'appréciation	PowerPoint	-	11:50	0:10	12:00	
<b>Durée totale :</b>				<b>3:30</b>			

## Annexe 12 : Guide de référence



### **FORMATION À DISTANCE : ANIMER DES SÉANCES ENGAGEANTES ET DYNAMIQUES**

Guide de référence

Crédit image : Storyset

## **TABLE DES MATIÈRES**

LES CARACTÉRISTIQUES DE LA FORMATION À DISTANCE .....	2
INTERACTION ET INTERACTIVITÉ.....	3
ANIMER AFIN DE RÉDUIRE LE SENTIMENT DE DISTANCE .....	3
TROIS OUTILS POUR LA FORMATION À DISTANCE .....	7
DIX ACTIVITÉS POUR LA FORMATION À DISTANCE .....	8
MAINTENIR L'ATTENTION DES PARTICIPANTS .....	14
COHÉRENCE D'UNE SÉANCE DE FORMATION .....	15
RÉFÉRENCES.....	16

## LES CARACTÉRISTIQUES DE LA FORMATION À DISTANCE



### Distance

La formation à distance implique une distance entre le formateur et les participants, puisqu'ils ne sont pas au même endroit. La distance est aussi présente entre les participants, qui, eux aussi, ne sont pas regroupés au même endroit.

### Répercussions

- Le formateur ne voit pas nécessairement le non verbal des participants.
- Les participants n'échangeront pas entre eux, à moins d'avoir l'occasion de le faire dans une activité d'apprentissage.

### Outils technologiques

Les outils technologiques doivent être utilisés pour développer et partager le contenu de la formation (documents de référence, présentation PowerPoint, aide-mémoire, etc.). Ils doivent aussi être utilisés afin de permettre la communication entre le formateur et les participants.

### Répercussions

- En formation à distance, il est nécessaire d'avoir recours aux outils technologiques.

Crédit image : Storyset

## INTERACTION ET INTERACTIVITÉ



	Interaction	Interactivité
<b>Définition</b>	<p>L'interaction fait référence à la relation entre les participants.</p> <p>Pour qu'il y ait de l'interaction, le participant doit communiquer avec d'autres participants ou avec le formateur.</p>	<p>L'interactivité fait référence à la relation entre les participants et les outils technologiques.</p> <p>Pour qu'il y ait de l'interactivité, le participant doit poser des actions dans un outil technologique.</p>
<b>Bénéfices</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Réduit le sentiment de distance des participants</li> <li>• Favorise la collaboration</li> <li>• Enrichit l'expérience d'apprentissage</li> <li>• Permet de conserver l'attention des participants</li> <li>• Permet aux participants d'entrer en action</li> <li>• Favorise la motivation des participants</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enrichit l'expérience d'apprentissage</li> <li>• Permet de conserver l'attention des apprenants</li> <li>• Permet aux participants d'entrer en action</li> <li>• Favorise la motivation des participants</li> </ul>
<b>Exemples</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Une conversation entre des participants</li> <li>• Un échange entre le formateur et des participants</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Une invitation aux participants à répondre à une question dans le clavardage</li> <li>• Une invitation aux participants à répondre à une question d'un quiz créé dans un outil interactif</li> </ul>

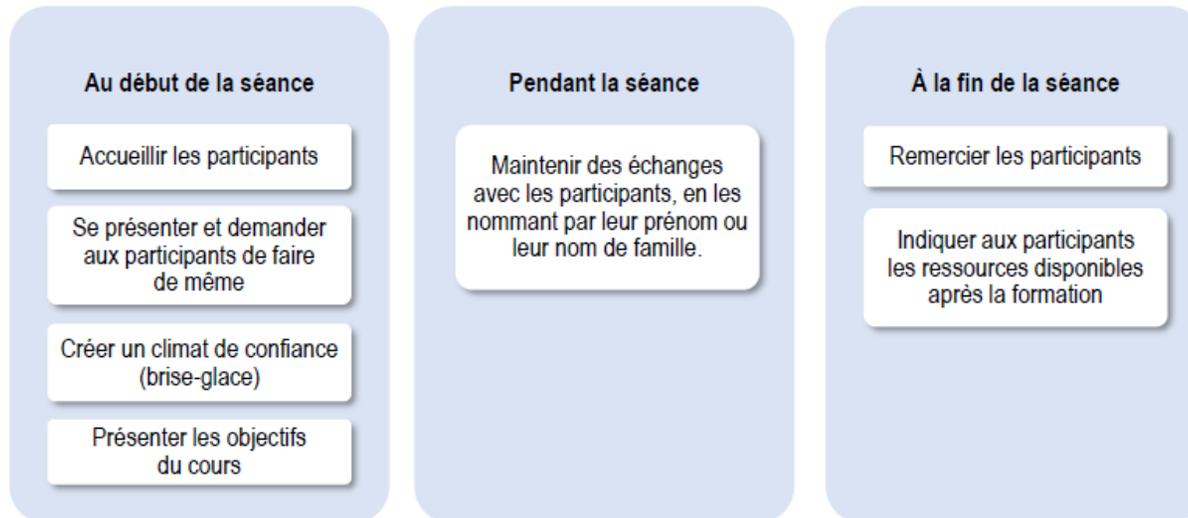
Crédit images : Storyset

## ANIMER AFIN DE RÉDUIRE LE SENTIMENT DE DISTANCE

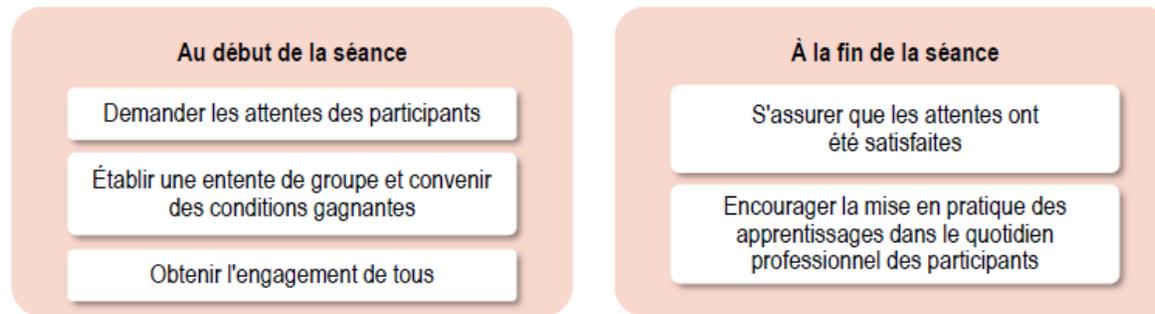
En formation à distance, un espace se crée entre le participant et le formateur. Cet espace, c'est le sentiment de distance que vivent le formateur et le participant. Cette impression de distance peut exercer une influence négative sur la compréhension du participant, sa motivation et sa réussite. Cependant, différentes stratégies d'animation utilisées à certains moments peuvent permettre de réduire ce sentiment de distance.

### Stratégies pour réduire le sentiment de distance

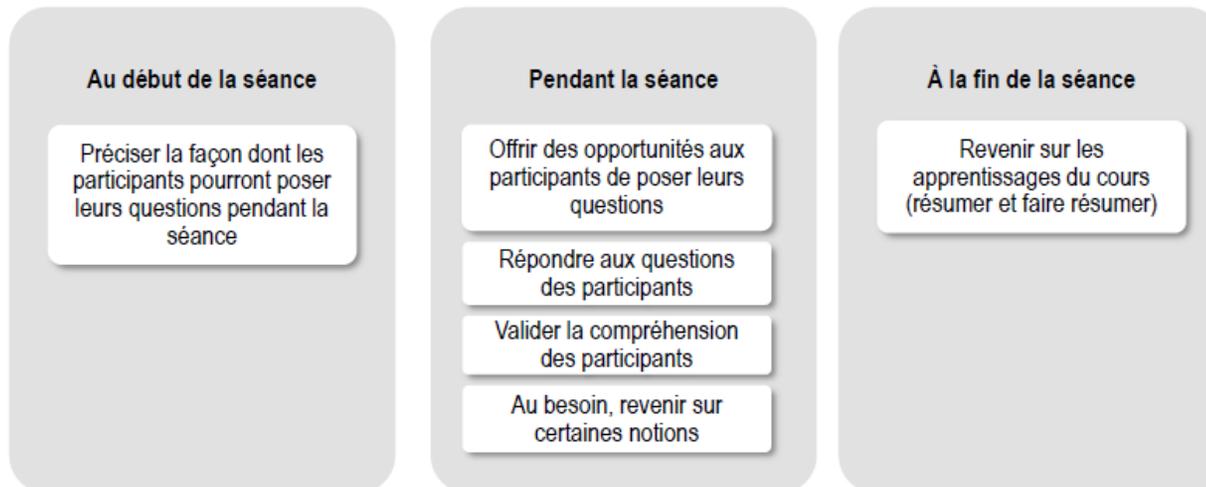
#### Créer un contact avec les participants



### Engager les participants



### S'assurer de la compréhension des participants



## Favoriser l'interaction des participants

### Pendant la séance

Faire participer l'ensemble du groupe en questionnant et en discutant

Intégrer des moments d'échanges et de collaboration

Réaliser des activités qui favorise l'interaction

Utiliser les salles de petits groupes ou les tableaux blancs

## Favoriser la participation active des participants

### Avant le début de la séance

Spécifier dans l'invitation envoyée aux participants et dans la description de la séance que les participants seront amenés à participer et collaborer

### Au début de la séance

Mentionner aux participants que la participation de tous favorisera une expérience enrichissante

Inclure dans l'entente de groupe la participation active

### Pendant la séance

Varié les activités d'apprentissages

Utiliser des outils technologiques

Au besoin, interpeller des participants pour répondre aux questions

## TROIS OUTILS POUR LA FORMATION À DISTANCE

Outil	Salles pour petits groupes 	Sondages 	Tableau blanc 
<b>Utilité</b>	Elles permettent de regrouper ensemble quelques participants dans une salle différente de la salle principale de formation. Les participants peuvent être séparés aléatoirement ou au choix du formateur. Les salles peuvent être créées avant la réunion.	Ils permettent d'insérer des questions à choix multiples, des questionnaires, des nuages de mots-clés ou différents types de questions directement dans la rencontre Teams. Les questions peuvent être préparées avant le début de la séance.	Il permet aux participants de collaborer sur un même document, entièrement modifiable, comme ils le feraient sur un tableau blanc en présentiel. L'outil de tableau blanc peut être utilisé dans la salle principale de la réunion, ou encore, dans les salles pour petits groupes.
<b>Avantages</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Favorisent l'interaction</li> <li>• Réduisent le sentiment de distance des participants</li> <li>• Améliorent l'attention des participants</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Favorisent l'interactivité</li> <li>• Améliorent l'attention des participants</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Favorise l'interaction</li> <li>• Favorise l'interactivité</li> <li>• Réduis le sentiment de distance des participants</li> <li>• Améliore l'attention des participants</li> </ul>
<b>Ressources</b>	<a href="#">Section salles pour petits groupes du site web Microsoft</a> <a href="#">Formation sur l'intranet ministériel</a> <a href="#">Outils sur l'intranet ministériel</a>	<a href="#">Section sondages du site web Microsoft</a>	<a href="#">Section tableau blanc du site web Microsoft</a>

## DIX ACTIVITÉS POUR LA FORMATION À DISTANCE

Les prochaines pages présentent dix activités pouvant être utilisées dans une séance de formation à distance.

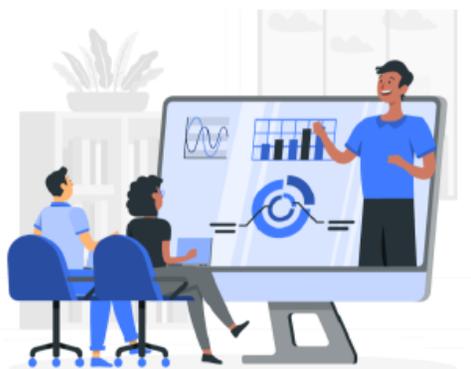
### Légende

	<b>Tableau blanc</b> approprié pour l'activité	 Connaissances	Favorise le développement de savoirs théoriques	<b>Interaction</b> Permet l'échange entre les participants
	<b>Salles de petits groupes</b> appropriées pour l'activité	 Habiletés	Favorise la capacité à réaliser une tâche	
	<b>Outil de sondages</b> approprié pour l'activité	 Attitudes	Favorise le développement de savoir-être ( <i>soft skills</i> )	

### Bonnes pratiques

- Après une activité qui favorise difficilement l'interaction, réaliser une activité qui favorise l'interaction. Par exemple, faire suivre un exposé d'une discussion en sous-groupe.
- S'assurer de la cohésion entre le contenu de la formation, les activités et l'usage des outils technologiques (voir section cohérence d'une activité de formation).
- Pour conserver l'attention des participants envers la formation, diversifier les activités d'apprentissage.

L'exposé 



L'exposé est une présentation d'informations structurées. Il peut être réalisé par le formateur, par un participant ou par une équipe de participants.

À distance, l'exposé peut facilement être réalisé. Le partage d'écran ou de documents peut être utilisé pour ajouter un visuel à la présentation.

<b>Développement</b>	
✓ Connaissances	Habilités      Attitudes
<b>Interaction</b>	L'activité peut difficilement favoriser les échanges entre les participants

La discussion  



La discussion est un échange, structuré ou non, sur un sujet donné. À la différence de la réflexion, toutes les idées sont bonnes et on ne vise pas un consensus ou une réponse précise.

À distance, la discussion peut se réaliser entre quelques participants ou en grand groupe. Pour les discussions, plus le groupe sera grand, moins les participants auront l'occasion d'y contribuer.

<b>Développement</b>	
✓ Connaissances	Habilités      ✓ Attitudes
<b>Interaction</b>	L'activité favorise les échanges entre les participants

Crédit images : Storyset

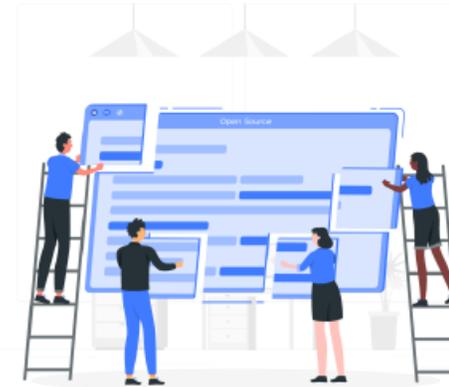
## La lecture



La lecture est une prise de connaissance d'un texte spécifique. À distance, la lecture peut se réaliser, avant, pendant ou après la séance. Idéalement, un retour sera effectué afin de faire des liens avec les objectifs de la formation et s'assurer de la compréhension des participants.

<b>Développement</b>	
✓ Connaissances	Habilités ✓ Attitudes
<b>Interaction</b>	L'activité peut difficilement favoriser les échanges entre les participants.

## L'étude de cas



L'étude de cas est l'analyse d'une situation fictive ou vécue en vue de trouver des solutions. À distance, l'étude de cas peut être réalisée individuellement ou en groupe. Un retour doit être effectué avec les participants après l'activité.

<b>Développement</b>	
✓ Connaissances	Habilités ✓ Attitudes
<b>Interaction</b>	L'activité favorise les échanges entre les participants.

Crédit images : Storyset

## La simulation



La simulation reproduit artificiellement la réalité à l'aide d'un équipement spécialisé ou en laboratoire (exemples : un simulateur de vol ou un jeu d'entreprise informatisé).

À distance, des outils technologiques doivent être disponibles afin de rendre la simulation possible.

<b>Développement</b>	
✓ Connaissances	✓ Habiletés      ✓ Attitudes
<b>Interaction</b>	L'activité peut difficilement favoriser les échanges entre les participants

Crédit images : Storyset

## Le jeu de rôle



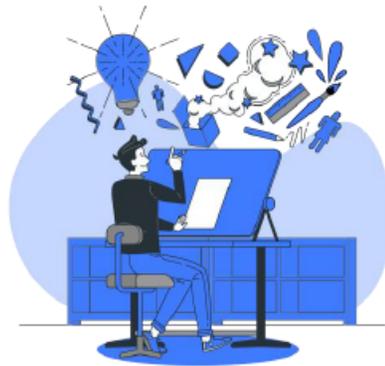
Le jeu de rôle est une mise en situation fictive ou réelle dans un contexte d'apprentissage. Elle est structurée et comprend un rôle actif (exemple : le supérieur immédiat) et un rôle de support (exemple : l'employé).

À distance, le jeu de rôle peut être réalisé par quelques participants dans la salle principale de réunion ou encore dans les salles pour petits groupes.

Un jeu de rôle ne doit pas être fait à froid. Avant le jeu de rôle, il faut s'assurer d'instaurer un climat de confiance et préparer les participants ayant un rôle à jouer. Après le jeu de rôle, un retour doit être effectué avec le groupe.

<b>Développement</b>	
✓ Connaissances	✓ Habiletés      ✓ Attitudes
<b>Interaction</b>	L'activité favorise les échanges entre les participants

## La réflexion



L'exercice de réflexion est une activité individuelle ou d'équipe. Elle permet d'arrêter sa pensée sur un thème pour l'examiner en détail. À la différence de la discussion, on vise ici à déduire, à décider d'une orientation.

À distance, la réflexion peut prendre la forme d'un inventaire de connaissances sur un sujet spécifique ou d'expression d'opinion sur un sujet donné.

<b>Développement</b>	
✓ Connaissances	Habilités
	✓ Attitudes
<b>Interaction</b>	L'activité favorise les échanges entre les participants

## L'auto-évaluation



À l'aide d'un questionnaire structuré ou d'une grille d'évaluation, le participant évalue ses propres perceptions, connaissances, attitudes ou habiletés cognitives.

À distance, l'auto-évaluation peut être réalisée avant, pendant ou après la séance. L'auto-évaluation peut se faire dans différents types de documents (Word, PDF ou Microsoft Forms).

<b>Développement</b>	
✓ Connaissances	Habilités
	✓ Attitudes
<b>Interaction</b>	L'activité peut difficilement favoriser les échanges entre les participants

Crédit images : Storyset

**La démonstration** 



Lors d'une démonstration, le formateur explique et présente aux participants une tâche concrète.

À distance, le formateur peut utiliser le partage d'écran afin de présenter une tâche réalisée sur son ordinateur par exemple, comment réaliser une action dans un système).

Le formateur peut aussi être filmé en train de réaliser une tâche sur le terrain.

<b>Développement</b>	
✓ Connaissances	✓ Habiletés      ✓ Attitudes
<b>Interaction</b>	L'activité peut difficilement favoriser les échanges entre les participants

**Le jeu**   



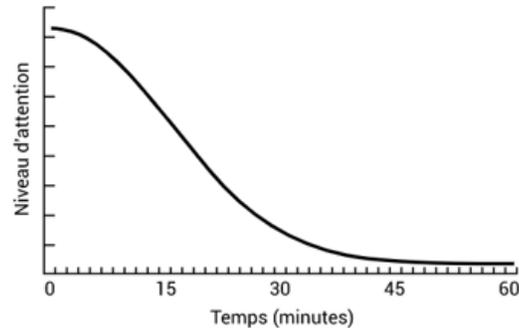
Le jeu met les participants dans une situation d'apprentissage détendue et divertissante. Les règlements du jeu et les questions sont tirés de la réalité et des apprentissages à faire.

À distance, le jeu peut prendre la forme d'un jeu d'association, d'un quiz ou d'un jeu des erreurs. Teams permet de créer des quiz à même l'application. D'autres jeux peuvent être intégrés directement dans la présentation PowerPoint (par exemple, trouver l'erreur dans cette diapositive).

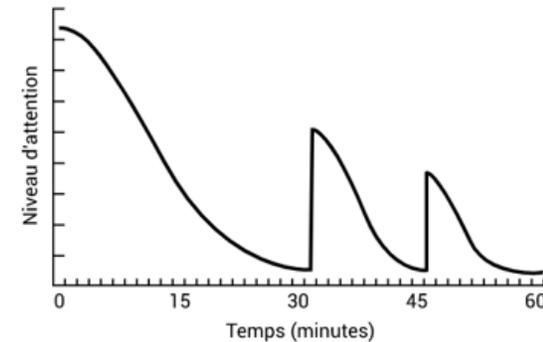
<b>Développement</b>	
✓ Connaissances	✓ Habiletés      ✓ Attitudes
<b>Interaction</b>	L'activité favorise les échanges entre les participants

## MAINTENIR L'ATTENTION DES PARTICIPANTS

### L'attention des participants à une séance de formation sans interaction ni interactivité



### L'attention des participants à une séance de formation avec interaction et interactivité



Graphique : courbe de l'attention dans Meinwald, J. et Hildebrand, J. G. (2010) repéré à [JAD: Donner du rythme \(teluq.ca\)](http://JAD: Donner du rythme (teluq.ca))

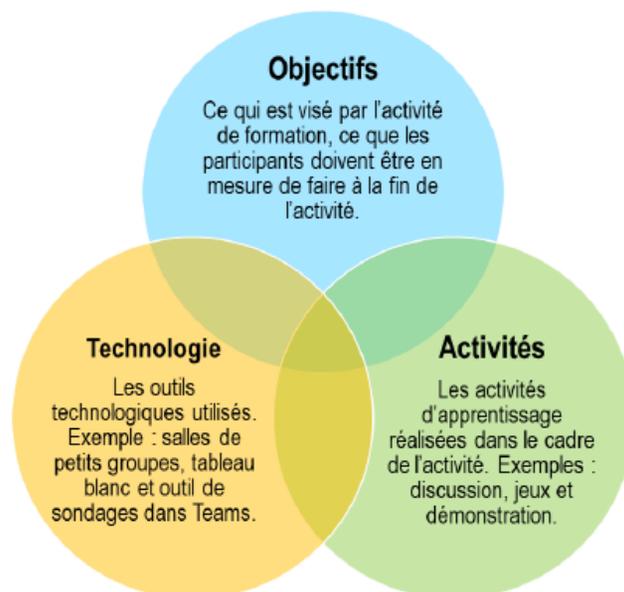
**Pour conserver l'attention des participants, il faut agir toutes les 15 minutes, environ.**

### Stratégies pour conserver l'attention des participants

- Insérer des pauses à l'ordre du jour
- Limiter la durée de la formation à 3 h 30 par jour
- Varier les activités d'apprentissage
- Favoriser l'interaction :
  - Créer des moments de collaboration et d'échange entre les participants
  - Poser une question aux participants
  - Interpeller directement un participant
- Favoriser l'interactivité :
  - Demander aux gens de répondre à une question dans le clavardage
  - Insérer une question Quiz dans Teams

## COHÉRENCE D'UNE SÉANCE DE FORMATION

À retenir : il faut toujours s'assurer de la cohérence entre les objectifs, les outils technologiques et les activités.



## CONCLUSION

En résumé, lors de l'animation d'une formation à distance :

- Agissez environ toutes les 15 minutes afin de conserver l'attention des participants à l'aide d'outils technologiques, d'activités et de stratégies.
- Mettez sur l'interaction à l'aide d'activités et d'outils technologiques qui favorisent l'échange entre les participants;
- Agissez à différents moments d'une séance de formation afin de réduire le sentiment de distance des participants.

## RÉFÉRENCES

### Les caractéristiques de la formation à distance

Observatoire compétences-emplois. (2013). Formation à distance : réalité ou mirage? 4(3). [Formation à distance : réalité ou mirage? \(uqam.ca\)](#)

Université de Sherbrooke. (2011). Les caractéristiques fondamentales de la formation à distance. *L'éveilleur*. [Les caractéristiques fondamentales de la formation à distance – L'éveilleur \(usherbrooke.ca\)](#)

Université TÉLUQ. (s.d., consulté le 6 octobre 2022). *Des activités cohérentes avec les technologies*. *J'enseigne à distance*. [JAD: Des activités cohérentes avec les technologies \(teluq.ca\)](#)

### Interaction et interactivité

Papi, C. (2017). L'interaction en formation à distance : entre théories et pratiques. *TransFormations-Recherches en éducation et formation des adultes*, (17). [219-860-1-PB.pdf \(capres.ca\)](#)

Université TÉLUQ. (s.d., consulté le 6 octobre 2022). *Ajouter de l'interaction et de l'interactivité*. *J'enseigne à distance*. [JAD: Ajouter de l'interaction et de l'interactivité \(teluq.ca\)](#)

### Animer afin de réduire le sentiment de distance

Université TÉLUQ. (s.d., consulté le 6 octobre 2022). *Briser l'isolement*. *J'enseigne à distance*. [JAD: Brisser l'isolement \(teluq.ca\)](#)

Université TÉLUQ. (s.d., consulté le 6 octobre 2022). *Créer un contact au tout début*. *J'enseigne à distance*. [JAD: Créer un contact au tout début \(teluq.ca\)](#)

Université TÉLUQ. (s.d., consulté le 6 octobre 2022). *Intervenir au fil du temps*. *J'enseigne à distance*. [JAD: Intervenir au fil du temps \(teluq.ca\)](#)

### Maintenir l'attention des participants

Université TÉLUQ. (s.d., consulté le 6 octobre 2022). *Donner du rythme*. *J'enseigne à distance*. [JAD: Donner du rythme \(teluq.ca\)](#)

### **Cohérence d'une activité de formation**

Université TÉLUQ. (s.d, consulté le 6 octobre 2022). *Des activités cohérentes avec les technologies*. J'enseigne à distance. [JAD: Des activités cohérentes avec les technologies \(telug.ca\)](https://www.telug.ca/activites-coherentes-avec-les-technologies)

## Annexe 13 : Présentation PowerPoint

MINISTÈRE DES TRANSPORTS ET DE LA MOBILITÉ DURABLE

**FORMATION À DISTANCE : ANIMER DES SÉANCES ENGAGEANTES ET DYNAMIQUES**

15 novembre 2022

image : Storytel

Votre gouvernement

Québec

1

	B	I	N	G	O
1	Je travaille au Ministère depuis moins d'un an	Dans le dernier mois, je n'ai pas animé de séance de formation	Dans ma carrière, j'ai animé plus de 100 séances de formation	J'ai déjà animé une séance de formation en présentiel	Animer des séances de formation est ma tâche professionnelle préférée
2	J'aime animer des séances de formations à distance	Je me suis déjà déplacé plus d'une heure pour animer une séance de formation	Je travaille au Ministère depuis plus d'un an	Je préfère animer une séance de formation en présentiel qu'à distance	J'aime animer des séances de formations en présentiel
3	J'ai déjà animé une séance de formation à distance	J'ai déjà animé une séance de formation dans un autre organisme public	Je participe à l'activité formation à distance : animer des séances engageantes et dynamiques	J'ai n'avales jamais animé de séance de formation à distance avant mars 2020	Mon animal de compagnie a déjà été aperçu pendant que j'animais une séance de formation à distance
4	J'ai animé une séance de formation à distance avant mars 2020	Je préfère animer une séance de formation à distance plutôt qu'animer une séance en présentiel	J'ai animé plus de séances à distance qu'en présentiel	Cette année, j'ai animé plus de 10 séances de formation à distance	Je travaille au Ministère depuis plus de 10 ans
5	Je ne me suis jamais déplacé pour animer une séance de formation	J'ai animé plus de séances en présentiel que de séances à distance	J'ai déjà dit : « La formation à distance, ça ne durera pas ça! »	Dans le dernier mois, j'ai animé une séance de formation	J'ai déjà animé plusieurs séances de formation à distance dans la même semaine

2

**OBJECTIFS DE L'ACTIVITÉ**

Au terme de cette formation, le participant sera en mesure de :

- Préparer l'animation d'une séance de formation à distance en y incluant :
  - Des stratégies permettant de conserver l'attention des participants;
  - Des activités et des outils technologiques favorisant l'interaction.
- Animer une séance de formation à distance de façon à réduire le sentiment de distance des participants.

TRANSPORTS ET MOBILITÉ DURABLE Québec

3

**DÉROULEMENT**

- Animer pour réduire le sentiment de distance
- Trois outils pour la formation à distance
- Dix activités pour la formation à distance
- Maintenir l'attention des participants
- Études de cas

TRANSPORTS ET MOBILITÉ DURABLE Québec

4

## VOS ATTENTES

image : Sloyd

Transports et Ministère d'énergie Québec

5

## FONCTIONNEMENT DE LA SÉANCE

Transports et Ministère d'énergie Québec

6

## NUAGE DE MOT

Qu'est-ce qui caractérise la formation à distance (2 mots)

image : Freepik

Transports et Ministère d'énergie Québec

7

## CARACTÉRISTIQUES DE LA FORMATION À DISTANCE

### Distance

- Entre le formateur et les participants
- Entre les participants

### Outils technologiques

- Nécessaire pour développer et partager le contenu de la formation
- Nécessaire pour la communication entre le formateur et les participants

image : Sloyd

Transports et Ministère d'énergie Québec

8

## INTERACTION ET INTERACTIVITÉ

### Interaction



La relation entre les participants

### Interactivité



La relation entre les participants et les outils technologiques

Images : Storytel Partenaires  
et ministères  
du Québec

9

## INTERACTION ET INTERACTIVITÉ

### Interaction

**Bénéfices**

- Enrichit l'expérience d'apprentissage
- Permet de conserver l'attention des participants
- Permet aux participants d'entrer en action
- Favorise la motivation des participants
- Réduit le sentiment de distance des participants
- Favorise la collaboration

### Interactivité

**Bénéfices**

- Enrichit l'expérience d'apprentissage
- Permet de conserver l'attention des participants
- Permet aux participants d'entrer en action
- Favorise la motivation des participants



Images : Storytel Partenaires  
et ministères  
du Québec

10

## RÉDUIRE LE SENTIMENT DE DISTANCE



Image : Storytel Partenaires  
et ministères  
du Québec

11

## RÉDUIRE LE SENTIMENT DE DISTANCE

Est-ce que les participants sont présents?

J'ai l'impression de parler à un mur, c'est normal?

Pourquoi personne ne répond à mes questions?



Pourquoi je ne reçois aucune question?

Est-ce que les participants comprennent ce que je dis?

Pourquoi c'est toujours la même personne qui répond aux questions?

Image : Storytel Partenaires  
et ministères  
du Québec

12

## RÉDUIRE LE SENTIMENT DE DISTANCE

J'ai l'impression d'être tout seul à assister à la formation...  
Personne ne participe!

Est-ce que je peux demander au formateur de reprendre les dernières explications?

Est-ce que je peux prendre la parole directement ou je dois lever la main?

J'ai posé une question il y a 30 minutes dans la conversation et je n'ai pas eu de réponse, c'est normal?

Je n'ai pas compris la dernière section, mais je ne sais pas comme le dire au formateur...

image : Storyset

Transports et Mobilité durable Québec

13

## RÉDUIRE LE SENTIMENT DE DISTANCE

**Stratégies pour :**  
Créer un contact avec les participants et favoriser l'engagement des participants

image : Storyset

Transports et Mobilité durable Québec

14

## RÉDUIRE LE SENTIMENT DE DISTANCE

Créer un contact avec les participants

Au début de la séance	Pendant la séance	À la fin de la séance
Accueillir les participants	Maintenir des échanges avec les participants, en les nommant par leur prénom ou nom de famille.	Remercier les participants
Se présenter et demander aux participants de faire de même		Indiquer aux participants les ressources disponibles après la formation
Créer un climat de confiance (brise-glace)		
Présenter les objectifs du cours		

image : Storyset

Transports et Mobilité durable Québec

15

## RÉDUIRE LE SENTIMENT DE DISTANCE

Engager les participants

Au début de la séance	À la fin de la séance
Demander les attentes des participants	S'assurer que les attentes ont été satisfaites
Établir une entente de groupe et convenir des conditions gagnantes	Encourager la mise en pratique des apprentissages dans le quotidien professionnel des participants
Obtenir l'engagement de tous	

image : Storyset

Transports et Mobilité durable Québec

16

**RÉDUIRE LE SENTIMENT DE DISTANCE**

**Stratégies pour :**  
S'assurer de la compréhension des participants

Image : Slopset

TRANSPORTS ET MARCHÉS DOMAINS  
Québec

17

**RÉDUIRE LE SENTIMENT DE DISTANCE**

S'assurer de la compréhension des participants

Au début de la séance	Pendant la séance	À la fin de la séance
Préciser la façon dont les participants pourront poser leurs questions pendant la séance	<ul style="list-style-type: none"> <li>Offrir des opportunités aux participants de poser leurs questions</li> <li>Répondre aux questions des participants</li> <li>Valider la compréhension des participants</li> <li>Au besoin, revenir sur certaines notions</li> </ul>	Revenir sur les apprentissages du cours (résumer et faire résumer)

TRANSPORTS ET MARCHÉS DOMAINS  
Québec

18

**RÉDUIRE LE SENTIMENT DE DISTANCE**

**Stratégies pour :**  
Favoriser l'interaction et la participation active des participants

Image : Slopset

TRANSPORTS ET MARCHÉS DOMAINS  
Québec

19

**RÉDUIRE LE SENTIMENT DE DISTANCE**

Favoriser l'interaction des participants

Pendant la séance
Faire participer l'ensemble du groupe en questionnant et en discutant
Intégrer des moments d'échanges et de collaboration
Réaliser des activités favorisant l'interaction
Utiliser les salles de petits groupes ou les tableaux blancs

TRANSPORTS ET MARCHÉS DOMAINS  
Québec

20

## RÉDUIRE LE SENTIMENT DE DISTANCE

Favoriser la participation active des participants

Avant le début de la séance	Au début de la séance	Pendant la séance
Spécifier dans l'invitation envoyée aux participants et dans la description de la séance que les participants seront amenés à participer et collaborer	<p>Mentionner aux participants que la participation de tous favorisera une expérience enrichissante</p> <p>Inclure dans l'entente de groupe la participation active</p>	<p>Varié les activités d'apprentissages</p> <p>Utiliser des outils technologiques</p> <p>Au besoin, interpeller des participants pour répondre aux questions</p>

Travaux et Ministère de l'éducation Québec

21

## TROIS OUTILS POUR LA FORMATION À DISTANCE



Travaux et Ministère de l'éducation Québec

22

## TROIS OUTILS POUR LA FORMATION À DISTANCE

Salles pour petits groupes	Tableau blanc	Sondages
		

Travaux et Ministère de l'éducation Québec

23

## TROIS OUTILS POUR LA FORMATION À DISTANCE

Salles pour petits groupes	Tableau blanc	Sondages
<p><b>Avantages</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Favorisent l'interaction</li> <li>Réduisent le sentiment de distance des participants</li> <li>Améliorent l'attention des participants</li> </ul>	<p><b>Avantages</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Favorise l'interaction</li> <li>Favorise l'interactivité</li> <li>Réduit le sentiment de distance des participants</li> <li>Améliore l'attention des participants</li> </ul>	<p><b>Avantages</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Favorisent l'interactivité</li> <li>Améliorent l'attention des participants</li> </ul>

Images: Storyset

Travaux et Ministère de l'éducation Québec

24

**PAUSE** 🚗 🚲 🚶 🚗 🚶 🚶 🚶 🚶

## De retour à 10h15

image : Storytel

TRANSPORTE ET MISE EN ŒUVRE  
Québec

25

## DIX ACTIVITÉS POUR LA FORMATION À DISTANCE

images : Storytel

TRANSPORTE ET MISE EN ŒUVRE  
Québec

26

## BONNES PRATIQUES POUR LES DIX ACTIVITÉS

**Exposé** → **Discussion**

Après une activité qui favorise difficilement l'interaction, réaliser une activité qui favorise l'interaction.

**Démonstration** → **Discussion** → **Jeu** → **Exposé** → **Démonstration**

Diversifier les activités d'apprentissage

images : Storytel

TRANSPORTE ET MISE EN ŒUVRE  
Québec

27

## JEU : RELIER L'ACTIVITÉ À SA DESCRIPTION (#1)

**L'exposé ?**      **L'auto-évaluation ?**      **La démonstration ?**

À l'aide d'un questionnaire structuré ou d'une grille d'évaluation, le participant évalue ses propres perceptions, connaissances, attitudes ou habiletés cognitives.

Le formateur explique et présente aux participants une tâche concrète.

Une présentation d'informations structurées.

images : Storytel

TRANSPORTE ET MISE EN ŒUVRE  
Québec

28

### JEU : RELIER L'ACTIVITÉ À SA DESCRIPTION (#1)

**L'exposé ?**      **L'auto-évaluation ?**      **La démonstration ?**

À l'aide d'un questionnaire structuré ou d'une grille d'évaluation, le participant évalue ses propres perceptions, connaissances, attitudes ou habiletés cognitives.

Le formateur explique et présente aux participants une tâche concrète.

Une présentation d'informations structurées.

Images : Shutterstock  
 TRANSPORTS ET INFRASTRUCTURE DURABLE  
 Québec

29

### JEU : RELIER L'ACTIVITÉ À SA DESCRIPTION (#1)

**L'exposé**      **L'auto-évaluation**      **La démonstration**

Une présentation d'informations structurées.

À l'aide d'un questionnaire structuré ou d'une grille d'évaluation, le participant évalue ses propres perceptions, connaissances, attitudes ou habiletés cognitives.

Le formateur explique et présente aux participants une tâche concrète.

Images : Shutterstock  
 TRANSPORTS ET INFRASTRUCTURE DURABLE  
 Québec

30

### JEU : RELIER L'ACTIVITÉ À SA DESCRIPTION (#2)

**La discussion ?**      **L'étude de cas ?**      **La réflexion ?**

Un échange, structuré ou non, sur un sujet donné. Elle peut se faire en équipe ou en groupe. Toutes les réponses sont bonnes. Le consensus n'est pas visé.

Une activité individuelle ou d'équipe. Elle permet d'arrêter sa pensée sur un thème pour l'examiner en détail. Elle fait appel aux connaissances, à l'expérience et à la capacité d'analyse des participants. Elle vise à déduire ou décider d'une orientation.

L'analyse d'une situation fictive ou vécue en vue de trouver des solutions.

Images : Shutterstock  
 TRANSPORTS ET INFRASTRUCTURE DURABLE  
 Québec

31

### JEU : RELIER L'ACTIVITÉ À SA DESCRIPTION (#2)

**La discussion ?**      **L'étude de cas ?**      **La réflexion ?**

Un échange, structuré ou non, sur un sujet donné. Elle peut se faire en équipe ou en groupe. Toutes les réponses sont bonnes. Le consensus n'est pas visé.

Une activité individuelle ou d'équipe. Elle permet d'arrêter sa pensée sur un thème pour l'examiner en détail. La réflexion fait appel aux connaissances, à l'expérience et à la capacité d'analyse des participants. La réflexion vise à déduire ou décider d'une orientation.

L'analyse d'une situation fictive ou vécue en vue de trouver des solutions.

Images : Shutterstock  
 TRANSPORTS ET INFRASTRUCTURE DURABLE  
 Québec

32

### JEU : RELIER L'ACTIVITÉ À SA DESCRIPTION (#2)



<p><b>La discussion</b></p> <p>Un échange, structuré ou non, sur un sujet donné. Elle peut se faire en équipe ou en groupe. Toutes les réponses sont bonnes. Le consensus n'est pas visé.</p>	<p><b>L'étude de cas</b></p> <p>L'analyse d'une situation fictive ou vécue en vue de trouver des solutions.</p>	<p><b>La réflexion</b></p> <p>Une activité individuelle ou d'équipe. Elle permet d'arrêter sa pensée sur un thème pour l'examiner en détail. La réflexion fait appel aux connaissances, à l'expérience et à la capacité d'analyse des participants. La réflexion vise à déduire ou décider d'une orientation.</p>
---	---	---

Images : Storytel

Ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Loisirs Québec

33

### JEU : RELIER L'ACTIVITÉ À SA DESCRIPTION (#3)



<p><b>La lecture ?</b></p> <p>Elle reproduit artificiellement la réalité à l'aide d'un équipement spécialisé ou en laboratoire (exemples : simulateur de vol ou jeu d'entreprise informatisé).</p>	<p><b>La simulation ?</b></p> <p>Elle met les participants dans une situation d'apprentissage détendue et divertissante. Les règlements et les questions sont tirés de la réalité et des apprentissages à faire.</p>	<p><b>Le jeu de rôle ?</b></p> <p>Une mise en situation fictive ou réelle dans un contexte d'apprentissage. Elle est structurée et comprend un rôle actif (exemple : le supérieur immédiat) et un rôle de support (exemple : l'employé).</p>	<p><b>Le jeu ?</b></p> <p>Une prise de connaissance d'un texte spécifique soit avant, pendant ou après une autre activité d'apprentissage.</p>
--	--	--	--

Images : Storytel

Ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Loisirs Québec

34

### JEU : RELIER L'ACTIVITÉ À SA DESCRIPTION (#3)



<p><b>La lecture ?</b></p> <p>La simulation reproduit artificiellement la réalité à l'aide d'un équipement spécialisé ou en laboratoire (exemples : simulateur de vol ou jeu d'entreprise informatisé).</p>	<p><b>La simulation ?</b></p> <p>Le jeu met les participants dans une situation d'apprentissage détendue et divertissante. Les règlements et les questions sont tirés de la réalité et des apprentissages à faire.</p>	<p><b>Le jeu de rôle ?</b></p> <p>Une mise en situation fictive ou réelle dans un contexte d'apprentissage. Elle est structurée et comprend un rôle actif (exemple : le supérieur immédiat) et un rôle de support (exemple : l'employé).</p>	<p><b>Le jeu ?</b></p> <p>Une prise de connaissance d'un texte spécifique soit avant, pendant ou après une autre activité d'apprentissage.</p>
---	--	--	--

Images : Storytel

Ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Loisirs Québec

35

### JEU : RELIER L'ACTIVITÉ À SA DESCRIPTION (#3)



<p><b>La lecture</b></p> <p>Une prise de connaissance d'un texte spécifique soit avant, pendant ou après une autre activité d'apprentissage.</p>	<p><b>La simulation</b></p> <p>La simulation reproduit artificiellement la réalité à l'aide d'un équipement spécialisé ou en laboratoire (exemples : simulateur de vol ou jeu d'entreprise informatisé).</p>	<p><b>Le jeu de rôle</b></p> <p>Une mise en situation fictive ou réelle dans un contexte d'apprentissage. Elle est structurée et comprend un rôle actif (exemple : le supérieur immédiat) et un rôle de support (exemple : l'employé).</p>	<p><b>Le jeu</b></p> <p>Le jeu met les participants dans une situation d'apprentissage détendue et divertissante. Les règlements et les questions sont tirés de la réalité et des apprentissages à faire.</p>
--	--	--	---

Images : Storytel

Ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Loisirs Québec

36

## JEU : QUI SUIS-JE ?

### Présentation de l'activité

**Connaissances (Savoirs)**  
Exemples : lois et règlements, connaissances spécialisées en ingénierie, en administration ou en travaux publics

**Habiletés (Savoir-faire)**  
Exemples : résoudre un calcul, utiliser une application informatique

**Attitudes (Savoir-être)**  
Exemples : assiduité, patience, respect, civilité

**Développement**  
Connaissances Habiletés Attitudes

**Interaction**

Image : Storytel

37

## JEU : QUI SUIS-JE ? (#1)

L'exposé ?

Ou

La démonstration ?

Développement		
Connaissances	Habiletés	Attitudes
Interaction	L'activité peut difficilement favoriser les échanges entre les participants	

Images : Storytel

38

## JEU : QUI SUIS-JE ? (#1)

L'exposé ?

Ou

La démonstration ?

Développement		
Connaissances	Habiletés	Attitudes
Interaction	L'activité peut difficilement favoriser les échanges entre les participants	

Images : Storytel

39

## JEU : QUI SUIS-JE ? (#1)

L'exposé

La démonstration

Développement		
Connaissances	Habiletés	Attitudes
Interaction	L'activité peut difficilement favoriser les échanges entre les participants	

Développement		
Connaissances	Habiletés	Attitudes
Interaction	L'activité peut difficilement favoriser les échanges entre les participants	

Images : Storytel

40

### JEU : QUI SUIS-JE ? (#2)



La discussion ?

Développement		
✓ Connaissances	Habiletés	✓ Attitudes
Interaction	L'activité favorise les échanges entre les participants	



Ou

L'auto-évaluation ?

Images : Storytel

TRANSPORTS ET MOBILITÉ DURABLE Québec

41

### JEU : QUI SUIS-JE ? (#2)



La discussion ?

Développement		
✓ Connaissances	Habiletés	✓ Attitudes
Interaction	L'activité favorise les échanges entre les participants	



Ou

L'auto-évaluation ?

Images : Storytel

TRANSPORTS ET MOBILITÉ DURABLE Québec

42

### JEU : QUI SUIS-JE ? (#2)



La discussion

Développement		
✓ Connaissances	Habiletés	✓ Attitudes
Interaction	L'activité favorise les échanges entre les participants	



L'auto-évaluation

Développement		
✓ Connaissances	Habiletés	✓ Attitudes
Interaction	L'activité peut difficilement favoriser les échanges entre les participants	

Images : Storytel

TRANSPORTS ET MOBILITÉ DURABLE Québec

43

### JEU : QUI SUIS-JE ? (#3)



La réflexion ?

Développement		
✓ Connaissances	✓ Habiletés	✓ Attitudes
Interaction	L'activité favorise les échanges entre les participants	



Ou

Le jeu de rôles ?

Images : Storytel

TRANSPORTS ET MOBILITÉ DURABLE Québec

44

**JEU : QUI SUIS-JE ? (#3)**



La réflexion ?

Ou



Le jeu de rôles ?

<b>Développement</b> ✓ Connaissances    ✓ Habiletés    ✓ Attitudes	
<b>Interaction</b>	L'activité favorise les échanges entre les participants.

Images : Storytel

TRAVAUX ET RECHERCHE ÉDUCATIVE  
Québec

45

**JEU : QUI SUIS-JE ? (#3)**



La réflexion



Le jeu de rôles

<b>Développement</b> ✓ Connaissances    Habiletés    ✓ Attitudes	
<b>Interaction</b>	L'activité favorise les échanges entre les participants.

Images : Storytel

TRAVAUX ET RECHERCHE ÉDUCATIVE  
Québec

46

**JEU : QUI SUIS-JE ? (#4)**



La lecture ?

Ou



L'étude de cas ?

<b>Développement</b> ✓ Connaissances    ✓ Habiletés    ✓ Attitudes	
<b>Interaction</b>	L'activité favorise les échanges entre les participants.

Images : Storytel

TRAVAUX ET RECHERCHE ÉDUCATIVE  
Québec

47

**JEU : QUI SUIS-JE ? (#4)**



La lecture ?

Ou



L'étude de cas ?

<b>Développement</b> ✓ Connaissances    ✓ Habiletés    ✓ Attitudes	
<b>Interaction</b>	L'activité favorise les échanges entre les participants.

Images : Storytel

TRAVAUX ET RECHERCHE ÉDUCATIVE  
Québec

48

### JEU : QUI SUIS-JE ? (#4)



**La lecture**

Développement	
✓ Connaissances	✓ Attitudes
Interaction	L'activité peut difficilement favoriser les échanges entre les participants.



**L'étude de cas**

Développement	
✓ Connaissances	✓ Attitudes
Interaction	L'activité favorise les échanges entre les participants.

Images : Storytel

TRANSPORTS ET MOBILITÉ DURABLE Québec

49

### JEU : QUI SUIS-JE ? (#5)



**La simulation ?**

Développement	
✓ Connaissances	✓ Attitudes
Interaction	L'activité peut difficilement favoriser les échanges entre les participants.

**Ou**



**Le jeu ?**

Développement	
✓ Connaissances	✓ Attitudes
Interaction	L'activité favorise les échanges entre les participants.

Images : Storytel

TRANSPORTS ET MOBILITÉ DURABLE Québec

50

### JEU : QUI SUIS-JE ? (#5)



**La simulation ?**

Développement	
✓ Connaissances	✓ Attitudes
Interaction	L'activité peut difficilement favoriser les échanges entre les participants.

**Ou**



**Le jeu ?**

Développement	
✓ Connaissances	✓ Attitudes
Interaction	L'activité favorise les échanges entre les participants.

Images : Storytel

TRANSPORTS ET MOBILITÉ DURABLE Québec

51

### JEU : QUI SUIS-JE ? (#5)



**La simulation**

Développement	
✓ Connaissances	✓ Attitudes
Interaction	L'activité peut difficilement favoriser les échanges entre les participants.



**Le jeu**

Développement	
✓ Connaissances	✓ Attitudes
Interaction	L'activité favorise les échanges entre les participants.

Images : Storytel

TRANSPORTS ET MOBILITÉ DURABLE Québec

52

**MAINTENIR L'ATTENTION**

Images : Storytel

Projet de loi  
Québec

53

**MAINTENIR L'ATTENTION**

**Et vous, combien de temps pouvez-vous rester attentif pendant une présentation à distance?**

Images : Storytel

Projet de loi  
Québec

54

**MAINTENIR L'ATTENTION**

**L'attention des participants à une séance de formation sans interaction ni interactivité**

**L'attention des participants à une séance de formation avec interaction et interactivité**

Graphique : courbe de l'attention dans Meinwald, J. et Hildebrand, J. G. (2010) repéré à [JAD: Donner du rythme \(telug.ca\)](https://www.telug.ca)

Images : Storytel

Projet de loi  
Québec

55

**MAINTENIR L'ATTENTION**

**Stratégies pour conserver l'attention des participants**

Insérer des pauses à l'ordre du jour

Favoriser l'interaction

Favoriser l'interactivité

Varié les activités d'apprentissages

Limiter la durée à 3h30 par jour

Images : Storytel

Projet de loi  
Québec

56

**ÉTUDES DE CAS**

Images : Shoguel

TRANSPORTS  
ET  
MÉTROPOLITAIN  
Québec

57

**ÉTUDE DE CAS 1**

**Tamika**

image : Shoguel

TRANSPORTS  
ET  
MÉTROPOLITAIN  
Québec

Tamika doit bientôt animer une séance de formation à distance au sujet d'un nouveau document de référence en ingénierie. 100 personnes se sont inscrites pour assister à la séance. En préparation à son animation, Tamika a créé un PowerPoint qui servira à soutenir l'exposé qu'elle fera sur le document. La séance sera d'une durée de 1h30 et Tamika doit s'assurer de présenter toute la théorie. Le temps est donc serré.

Afin de conserver l'attention des participants, quelles stratégies pourrait utiliser Tamika pendant son animation? Spécifiez le moment où chaque stratégie est utilisée? (p. 14)

Quelles stratégies pourrait mettre en place Tamika afin de créer un contact avec les participants? (p. 4)

58

**ÉTUDE DE CAS 2**

**Isaac**

image : Shoguel

TRANSPORTS  
ET  
MÉTROPOLITAIN  
Québec

Isaac est responsable d'une activité de formation qu'il anime une fois par mois afin de sensibiliser les employés du Ministère au sujet de la protection des renseignements personnels. La formation est obligatoire et Isaac remet des attestations de participation. Les séances de la formation sont d'une durée de 3h30 et peuvent rassembler jusqu'à 45 participants. Isaac remarque que plusieurs personnes ne semblent pas porter attention pendant les séances. Par exemple, certaines personnes sortent de la réunion et reviennent ensuite. Il a aussi eu vent que certaines personnes se connectaient, mais travaillaient sur d'autres dossiers pendant la séance. Lorsqu'Isaac tente d'entrer en contact avec les participants, ce sont habituellement quelques participants seulement qui réagissent.

Quelles stratégies pourrait mettre en place Isaac afin de favoriser l'engagement à ses séances? (p. 5)

Quelles activités ou quels outils pourrait inclure Isaac dans son animation afin de favoriser l'interaction pendant ses séances? (p. 7 et 9 à 13)

59

**ÉTUDE DE CAS 3**

**Éloïse**

image : Shoguel

TRANSPORTS  
ET  
MÉTROPOLITAIN  
Québec

Éloïse vient de terminer l'animation d'une séance de formation à distance. À la fin de la séance de formation, les participants devaient être en mesure de réaliser des actions précises dans un système informatique. Pour ce faire, Éloïse a fait des démonstrations à l'aide du partage d'écran. La séance était d'une durée de 2 heures. Pendant la séance, les caméras des 22 participants étaient fermées. Éloïse a posé quelques questions, mais c'est toujours les mêmes quelques personnes qui répondaient.

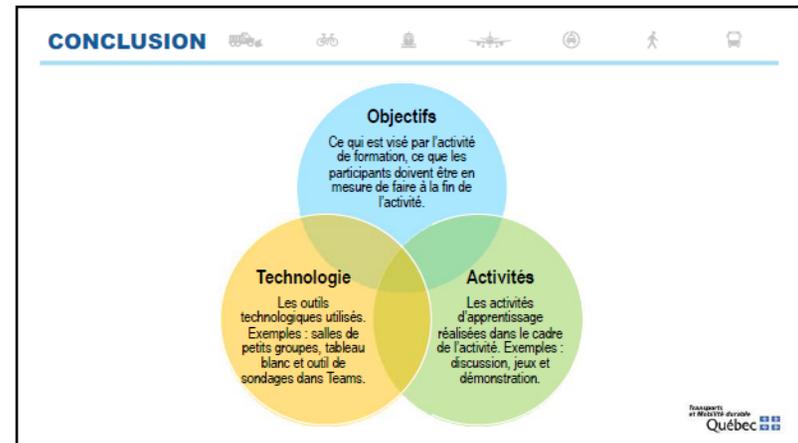
Afin de conserver l'attention des participants, quelles stratégies pourrait utiliser Éloïse pendant son animation? Spécifiez le moment où chaque stratégie est utilisée. (p. 14)

Quelles activités ou quels outils pourrait inclure Éloïse dans son animation afin de favoriser l'interaction pendant la séance? (p. 7 et 9 à 13)

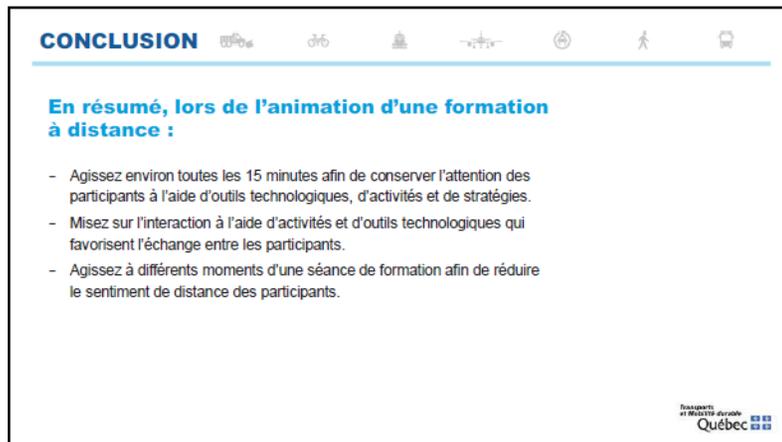
60



61



62



63



64

## FORMULAIRE D'APPRÉCIATION



image - Storytel

TRANSPORTS  
et MARCHÉS agricoles  
Québec

65

## AVANT DE SE QUITTER

- Attestations : émises sur demande
- Une liste d'attente pour l'activité est toujours disponible sur ICF
- Pour toute question, vous pouvez écrire à [formation@transports.gouv.qc.ca](mailto:formation@transports.gouv.qc.ca)
- Exceptionnellement, il n'est pas requis de remplir le formulaire V-0572 (déclaration de participation à une activité de formation) après cette séance

image - Storytel

TRANSPORTS  
et MARCHÉS agricoles  
Québec

66



**MERCI POUR VOTRE PARTICIPATION!**

67

## Annexe 14 : Guide du formateur



DÉROULEMENT.....	3
1. ACCUEIL.....	4
1. BRISE-GLACE.....	4
2. OBJECTIFS ET DÉROULEMENT.....	5
3. ATTENTE DU GROUPE.....	5
4. CARACTÉRISTIQUES DE LA FORMATION À DISTANCE.....	5
5. INTERACTION ET INTERACTIVITÉ.....	6
6. RÉDUIRE LE SENTIMENT DE DISTANCE.....	6
7. TROIS OUTILS POUR LA FORMATION À DISTANCE.....	6
PAUSE.....	7
8. DIX ACTIVITÉS POUR LA FORMATION À DISTANCE.....	7
9. MAINTENIR L'ATTENTION DES APPRENANTS.....	8
10. ÉTUDES DE CAS.....	8
11. PLAN PERSONNEL.....	9
12. CONCLUSION.....	9
ANNEXE 1.....	10
PROCÉDURE 1.....	11
PROCÉDURE 2.....	12
PROCÉDURE 3.....	14

**DÉROULEMENT**

Activité	Durée
01. Accueil et brise-glace	15 minutes
02. Objectifs et déroulement	5 minutes
03. Attentes du groupes	5 minutes
04. Caractéristiques de la formation à distance	5 minutes
05. Interaction/ interactivité	5 minutes
06. Réduire le sentiment de distance	25 minutes
07. Trois outils pour la formation à distance	25 minutes
Pause	15 minutes
08. Dix activités pour la formation à distance	25 minutes
09. Maintenir l'attention des participants	25 minutes
10. Mise en situation	45 minutes
11. Plan personnel	5 minutes
12. Conclusion et retour sur les attentes	10 minutes
	Total 3h30

**1. ACCUEIL****5 MINUTES**

Souhaiter la bienvenue aux participants et les remercier pour leur présence.

Présenter le contexte de la séance de formation.

**1. BRISE-GLACE****10 MINUTES**

**Matériel :** diapositive PowerPoint #2

**Fonctionnement :**

Laisser aux participants quelques instants afin de lire les cases et d'identifier celles qui leur correspondent. Placer le « jeton » du milieu (participation à la séance).

Commencer par vous présenter, afin de faire un exemple et placer le « jeton » de votre tour.

Inviter les participants à tour de rôle à indiquer quelle case leur correspond. Placer le jeton sur la case mentionnée par le participant.

L'objectif est de faire un bingo avant la fin du tour de table.

Si le bingo est atteint avant la fin du tour de table, les personnes suivantes peuvent tout de même mentionner si un énoncé leur correspond. Si le bingo n'est pas atteint avant la fin du tour de table, lire un énoncé et demander s'il correspond à un participant, jusqu'à compléter le bingo.

**2. OBJECTIFS ET DÉROULEMENT****5 MINUTES**

Présenter les définitions d'*engageantes* et *dynamiques*.

Présenter aux participants les objectifs et le déroulement de la séance (diapositive #3 et #4). Faire le lien avec le nom de l'activité.

**3. ATTENTES DU GROUPE****5 MINUTES**

**Matériel :** diapositive PowerPoint #5

Demander aux participants leurs attentes. Faire des liens avec les objectifs et les sujets de la séance.

Mentionner que la participation active de tous permettra de combler les attentes.

**4. CARACTÉRISTIQUES DE LA FORMATION À DISTANCE****5 MINUTES**

**Matériel :** Sondage Teams et diapositive PowerPoint #7 et 8

Demander aux participants de répondre au nuage de mot (lancer le nuage de mot).

Laisser quelques instants pour que les participants répondent. Partager les résultats.

Pour conclure, revenir à la présentation PowerPoint et présenter les deux éléments clés de la distance : la distance et la technologie. Faire des liens avec le nuage de mots.

**5. INTERACTION ET INTERACTIVITÉ****5 MINUTES**

**Matériel :** diapositive PowerPoint #9 et 10

Exposé de la diapositive. Explication des concepts et des différences entre les deux.

**6. RÉDUIRE LE SENTIMENT DE DISTANCE****25 MINUTES**

**Matériel :** diapositive PowerPoint #10 à #21

Présenter le sujet avec les diapositives 12 et 13. Expliquer ce qu'est le sentiment de distance et ses différentes facettes. Inviter les participants de partager sur la façon dont ils ont vécu ce sentiment de distance. (10 minutes)

Laisser aux participants quelques instants pour penser à des stratégies pour créer un contact avec les participants et favoriser l'engagement (diapositive 14). Faire un retour avec le groupe et alimenter la discussion. Présenter ensuite les diapositives 15 et 16 et faire des liens avec les propos des participants. Recommencer pour les autres facettes du sentiment de distance.

**7. TROIS OUTILS POUR LA FORMATION À DISTANCE****25 MINUTES**

**Matériel :** diapositive PowerPoint

Présenter brièvement les trois outils. Préciser que les outils sont disponibles dans Teams. (5 minutes)

Faire un partage d'écran et faire une démonstration du fonctionnement du tableau blanc. Demander aux participants de nommer des exemples d'utilisation de chaque outil en ouvrant leur micro et en parlant à voix haute. À la suite d'une réponse, inviter le participant à inscrire sa réponse dans le tableau. Alimenter la discussion. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. (15 minutes)

Faire un retour sur les avantages des outils (5 minutes) en présentant la diapositive #24

## PAUSE

### 15 MINUTES

Inscrire l'heure de retour sur la diapositive PowerPoint et la laisser affichée.

## 8. DIX ACTIVITÉS POUR LA FORMATION À DISTANCE

### 25 MINUTES

**Matériel :** diapositive PowerPoint #26 à #52 et sondages Teams

#### Jeu #1 : Relier l'activité à la description (12 minutes)

Expliquer aux participants le fonctionnement.

Lire les descriptions des activités et demander aux participants de les relier aux bonnes activités. Laisser quelques instants aux participants pour réfléchir. Ensuite, demander à un participant de nommer sa réponse. Demander si les autres sont d'accord. Alimenter la discussion.

Ensuite, changer de diapositive pour montrer les bonnes réponses. Changer encore de diapositive et présenter les activités.

#### Jeu #2 : Qui suis-je? (12 minutes)

Expliquer aux participants le fonctionnement. Commencer par expliquer ce que représente chaque aspect de la description.

Présenter la première diapositive du jeu (#38) et demander aux participants de déterminer quelle activité correspond à la description. Lancer le sondage Teams correspondant. Laisser quelques instants pour que les participants répondent. Présenter les résultats.

Présenter la diapositive #39 puis #40. Présenter les différences entre les deux activités. Reprendre pour chaque cas.

## 9. MAINTENIR L'ATTENTION DES APPRENANTS

### 25 MINUTES

Présenter la diapositive #54 et demander aux participants combien de temps ils peuvent rester attentifs lors d'une présentation à distance. Alimenter la discussion (5 minutes).

Présenter la diapositive #55 et demander aux participants ce qui pourrait être fait par le formateur afin d'augmenter la courbe de l'attention dans le graphique. Laisser quelques instants pour que les participants y pensent, puis demander aux participants de nommer leurs réponses. Alimenter la discussion. (15 minutes)

Présenter la diapositive #56. Faire des liens avec les réponses des participants. (5 minutes)

## 10. ÉTUDES DE CAS

### 45 MINUTES

**Matériel :** salles de petits groupes

Cette étape est le moment pour les participants d'appliquer tout ce qu'ils ont appris dans le cadre de la séance. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. L'objectif est de réfléchir aux situations présentées et de trouver des solutions réalistes au contexte. Les participants sont invités à consulter le guide de référence pour s'inspirer.

**Fonctionnement :**

Demander aux participants d'ouvrir le guide de référence envoyé avant la séance, ainsi que le document d'études de cas. Présenter brièvement le guide (5 minutes).

Présenter le fonctionnement de l'activité. Insister sur le fait qu'il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses. Pour s'inspirer, les participants peuvent consulter le guide de référence, mais peuvent aussi tirer des réponses de leurs propres expériences ou connaissances.

Pour chaque cas, présenter le cas. Spécifier aux participants le temps qu'ils auront pour discuter du cas en groupe (environ 6 minutes). Pour chaque cas, demander aux participants d'ouvrir la diapositive du cas sur leur ordinateur.

Ensuite, lancer les salles de petits groupes. Créer des groupes de 3 ou 4 participants. Pendant les discussions, aller dans les groupes et alimenter les réflexions des participants.

À la fin du temps de discussion, ramener les participants dans la salle principale. Demander à une personne de chaque sous-groupe de répondre aux questions posées. Au besoin, présenter les pistes de réponses. (7 minutes)

## 11. PLAN PERSONNEL

### 5 MINUTES

Le plan personnel est le moment pour les participants de planifier le transfert des apprentissages dans leur travail. C'est donc le moment de se préparer à sa mise en action.

À l'aide du partage d'écran, expliquer chaque section. Expliquer brièvement comment rédiger un bon objectif (méthode SMART). Inviter les gens à découper ces objectifs en action concrète dans l'échéancier. Laisser quelques minutes aux participants pour remplir leur plan personnel.

## 12. CONCLUSION

### 5 MINUTES

Conclure en présentant le graphique qui montre l'importance de la cohérence entre les outils technologiques, les activités et les objectifs d'une séance de formation.

Retour sur les attentes : demander aux participants si les attentes mentionnés au début de la séances ont été répondus.

Remercier les participants pour leur présence et participation. Mentionner les informations en lien avec la DPAF.

Donner les informations pour répondre au questionnaire d'appréciation. Insister sur le fait que ce sont les réponses au questionnaire d'appréciation qui permettront d'évaluer l'activité.

## ANNEXE 1

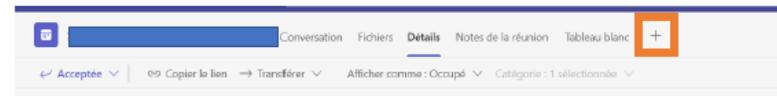
### Liste des éléments à préparer avant la séance :

- Préparer le sondage dans Teams pour l'activité du nuage de mots (voir procédure 1)
- Préparer le tableau blanc pour l'activité sur les trois outils (voir procédure 2)
- Préparer les sondages pour le jeu #2 sur les activités d'apprentissages (procédure 3)

## PROCÉDURE 1

### Nuage de mots avec outil sondages dans Teams

- Ouvrir dans le calendrier Teams la réunion de la séance.
- Au haut, du ruban, cliquer sur le plus et ajouter un onglet *polls*



#### Ajouter un onglet

Transformez vos applications et fichiers préférés en onglets pour cette réunion. Autres applications

Optimisées pour les réunions



Récente ▾

- Ouvrir l'onglet *Sondages créé*. Cliquer sur nouveau sondage.



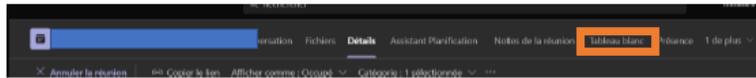
- Sélectionner l'option nuage de mots clés. Créer un nuage avec la question suivante:

*Qu'est-ce qui caractérise la formation à distance?*

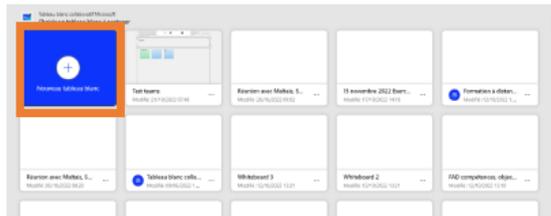
## PROCÉDURE 2

### Tableau blanc sur les outils technologiques

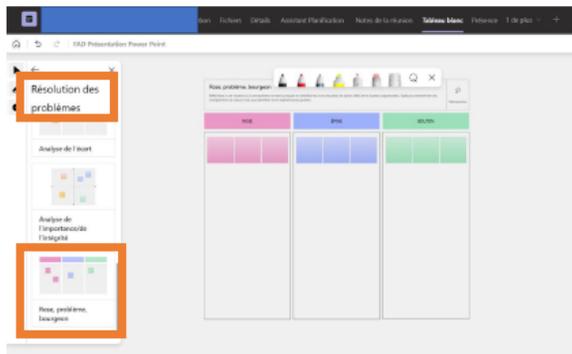
- Ouvrir dans le calendrier Teams la réunion de la séance.
- Au haut du ruban, cliquer sur l'onglet *tableau blanc*



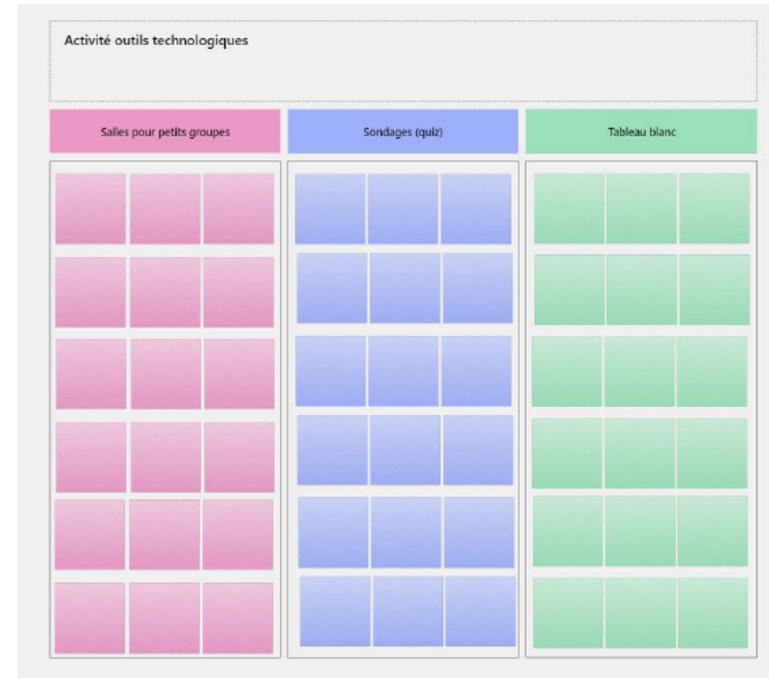
- Cliquer sur nouveau tableau blanc



- Dans les modèles du ruban à gauche, sélectionner la catégorie *résolution des problèmes*, puis le modèle *rose*, *problème*, *bourgeon*. Insérer le modèle sur la page.



Modifier le document, afin que le résultat final soit celui-ci :



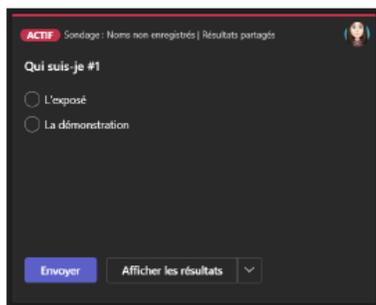
### PROCÉDURE 3

#### Sondages pour jeu #2

- Ouvrir l'onglet *Sondages* créé à la procédure 1. Cliquer sur nouveau sondage.



- Sélectionner l'option choix multiples
- Dans *question*, indiquer *Qui suis-je #1*. Indiquer comme choix de réponses : l'exposé et la démonstration.



- Répéter pour les cinq *Qui suis-je*

