

# **Rapport sur le déploiement de la formation en ligne et hybride en Ontario**

**Recherche effectuée  
pour le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec  
par Cathia Papi, Ph. D.**

avec la collaboration d'Isabelle Carignan, Yoann Deraîche, Guillaume Desjardins,  
Jean-Nicolas Proulx, Joannie Quenneville et Lamia Titouah

16 mars 2018

## Table des matières

<b>Résumé .....</b>	<b>4</b>
<b>Introduction .....</b>	<b>5</b>
<b>Méthodologie .....</b>	<b>7</b>
<b>Le contexte .....</b>	<b>7</b>
<b>Le recueil des données .....</b>	<b>10</b>
Les entretiens .....	10
Les observations .....	13
<b>L'analyse des données et les choix de rédaction .....</b>	<b>14</b>
<b>Retour sur le processus d'enquête et remerciements .....</b>	<b>16</b>
<b>La mise en place des infrastructures nécessaires au développement d'une stratégie provinciale.....</b>	<b>18</b>
<b>De la nécessité de se coordonner... ..</b>	<b>18</b>
Dispositif anglophone .....	18
Dispositif francophone .....	19
<b>... à la mise en place de dispositifs déterminés .....</b>	<b>20</b>
Dispositif anglophone .....	20
Dispositif francophone .....	21
Acteurs et fonctions.....	22
<b>Au-delà des différences : des objectifs et des équipements communs dans l'ensemble de la province.....</b>	<b>24</b>
Le système de gestion de l'apprentissage .....	24
L'équipement des écoles .....	25
<b>De la production à l'offre de cours et autres ressources pédagogiques en ligne .....</b>	<b>27</b>
<b>La production des cours et ressources pédagogiques en ligne .....</b>	<b>27</b>
Dispositif anglophone .....	27
Dispositif francophone .....	32
<b>L'offre de cours en ligne .....</b>	<b>35</b>
Dispositif anglophone .....	36
Dispositif francophone .....	40
<b>Remarques générales .....</b>	<b>43</b>
<b>Vers de nouvelles pratiques d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation .....</b>	<b>44</b>
<b>L'enseignement avec les ressources et cours en ligne .....</b>	<b>44</b>
L'enseignement à distance .....	44
L'enseignement en classe.....	46
<b>L'apprentissage et son évaluation .....</b>	<b>50</b>
Vers de nouvelles formes d'apprentissage.....	50
Vers de nouveaux modes d'évaluation .....	52
<b>Remarques générales .....</b>	<b>54</b>
<b>Les relations entre les instances : freins et leviers dans le déploiement de la formation en ligne .....</b>	<b>55</b>
<b>Les instances clés pour l'instauration des orientations ministérielles .....</b>	<b>55</b>
Les relations des conseils scolaires avec les autres acteurs .....	55
Les relations des directions d'écoles avec les autres acteurs .....	56

<b>Relations en jeu dans le déploiement de la formation en ligne .....</b>	<b>58</b>
Au niveau du ministère.....	58
Au niveau des conseils scolaires.....	59
Au niveau des enseignants et de leur syndicat .....	60
<b>Remarques générales .....</b>	<b>61</b>
<b>La formation et l'accompagnement des directions d'établissement et du personnel</b>	
<b>enseignant.....</b>	<b>62</b>
<b>Dans les écoles anglophones.....</b>	<b>62</b>
L'accompagnement des directions.....	63
L'accompagnement des enseignants en classe .....	64
Formation et accompagnement des enseignants en ligne.....	65
<b>Dans les écoles francophones .....</b>	<b>67</b>
L'accompagnement des directions.....	69
L'accompagnement des conseillers pédagogiques .....	70
L'accompagnement des enseignants en classe .....	71
La formation et l'accompagnement des enseignants en ligne.....	73
L'accompagnement de tous les acteurs .....	74
<b>Remarques générales .....</b>	<b>75</b>
<b>Éléments de synthèse et de réflexion .....</b>	<b>76</b>
<b>Éléments de synthèse et pistes pour la recherche.....</b>	<b>76</b>
<b>Pistes pour les décideurs .....</b>	<b>77</b>
<b>En guise de conclusion.....</b>	<b>81</b>
<b>Fiches descriptives .....</b>	<b>82</b>
<b>Fiche 1 : <i>Brightspace</i> de <i>Desire2Learn (D2L)</i> .....</b>	<b>82</b>
<b>Fiche 2 : CFORP.....</b>	<b>83</b>
<b>Fiche 3 : Cours modulaires .....</b>	<b>85</b>
<b>Fiche 4 : Compétences globales.....</b>	<b>86</b>
<b>Fiche 5 : Question « non googleable ».....</b>	<b>87</b>
<b>Fiche 6 : Cours pour adultes.....</b>	<b>87</b>
<b>Fiche 7 : Observation de classes .....</b>	<b>88</b>
<b>Fiche 8 : Pédagogie redéfinie par les technologies .....</b>	<b>90</b>
<b>Fiche 9 : Équipe TactIC .....</b>	<b>91</b>
<b>Fiche 10 : Différenciation pédagogique .....</b>	<b>93</b>
<b>Fiche 11 : Robotique et programmation .....</b>	<b>94</b>
<b>Fiche 12 : Mentalité de croissance .....</b>	<b>94</b>
<b>Fiche 13 : Redéfinir l'espace.....</b>	<b>95</b>
<b>Fiche 14 : Connexions et écrans .....</b>	<b>96</b>
<b>Fiche 15 : TELT-c/DeLC.....</b>	<b>98</b>
<b>Liste des sigles .....</b>	<b>99</b>
<b>Liste des tableaux et figures.....</b>	<b>100</b>
<b>Références bibliographiques .....</b>	<b>101</b>

## Résumé

En une dizaine d'années, l'Ontario est devenu l'une des provinces canadiennes les plus avancées dans le domaine de la formation en ligne. L'enquête menée en 2006 par le ministère de l'Éducation de l'Ontario au niveau de l'enseignement élémentaire et secondaire a fait ressortir la nécessité de développer une offre de cours en ligne cohérente à l'échelle provinciale afin d'assurer un enseignement équitable pour tous les élèves.

Des investissements conséquents ont alors été réalisés. D'une part, ils ont permis de financer un système de gestion de l'apprentissage accompagné d'un environnement d'apprentissage virtuel, d'une banque de ressources éducatives et de communautés en ligne dans toutes les écoles de la province. D'autre part, ces investissements ont servi à créer des cours et d'autres ressources pédagogiques en ligne ainsi que des dispositifs pour les rendre accessibles aux élèves, tout en accompagnant les conseils scolaires, les directions d'école et le corps enseignant prenant part aux évolutions en cours.

L'objectif initial de déploiement de la formation en ligne s'est élargi à celui de l'intégration de technologies ou de ressources numériques dans des activités pédagogiques réalisées en salle de classe. Plus récemment, ce sont les cours et autres ressources pédagogiques en ligne qui ont dû être repensés afin de favoriser le développement de compétences qualifiées de « globales » ou du « XXI<sup>e</sup> siècle ». Cette nouvelle approche associant pédagogie et technologie vient profondément renouveler les manières d'enseigner et d'apprendre. Alors que les enseignants et les élèves s'adaptent avec plus ou moins d'aisance à ces changements technopédagogiques, leur accompagnement semble ainsi jouer un rôle crucial dans l'appropriation de ces nouvelles orientations.

Bien que les dispositifs mis en œuvre pour ce faire soient quelque peu distincts du côté anglophone et du côté francophone, trois constats s'imposent : 1) la demande de cours en ligne dépasse l'offre, principalement pour ce qui est du nombre d'élèves, mais aussi de la variété de cours ; 2) l'usage des ressources pédagogiques numériques ou des technologies proposées en classe est en expansion, mais ne s'est pas encore généralisé ; 3) les orientations prises favorisent une plus grande équité entre les élèves, mais l'ensemble des effets des dispositifs déployés sur la réussite des élèves ne semblent pas encore mesuré.

## Introduction

Comme plusieurs provinces canadiennes, l'Ontario est un vaste territoire. Sa population est principalement concentrée dans les deux grandes villes que sont Toronto et Ottawa, mais est également répartie dans de nombreuses petites villes ou dans des villages dispersés sur l'ensemble du territoire. Cette dispersion est une source de défis lorsqu'il s'agit d'assurer à tous des services publics tels que l'éducation.

Une des particularités du système éducatif de l'Ontario<sup>1</sup> est de croiser des distinctions linguistiques – des écoles francophones et d'autres anglophones – et religieuses – des écoles catholiques et d'autres laïques dites publiques. Ainsi, parmi les 12 conseils scolaires francophones, huit sont catholiques et quatre sont publics. Parmi les 60 conseils scolaires anglophones, 29 sont catholiques et 31 sont publics. Qu'ils soient catholiques ou publics, tous sont financés par des fonds publics et l'Ontario compte relativement peu d'écoles privées (non financées par le gouvernement). Présentes sur un même territoire, les écoles catholiques et publiques sont donc en concurrence<sup>2</sup>. Ces distinctions existent aussi bien au niveau élémentaire (environ 4000 écoles), allant de la maternelle à la 8<sup>e</sup> année, que secondaire (environ 850 écoles), allant de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année, au terme de laquelle les élèves peuvent obtenir le diplôme d'études secondaires de l'Ontario<sup>3</sup>. La délivrance de ce diplôme ne dépend pas d'un examen final relatif à l'ensemble des études, mais des évaluations au sein des divers cours suivis<sup>4</sup> de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année, de la réussite d'un test de compétence linguistique et de la réalisation d'au moins 40 heures de travail communautaire à titre de bénévole. Par ailleurs, afin d'évaluer le niveau des élèves, la province leur fait passer des tests de lecture et d'écriture (littératie) et de mathématiques (numératie) en 3<sup>e</sup> et en 6<sup>e</sup> année, un test de mathématiques en 9<sup>e</sup> année et un test de compétence linguistique en 10<sup>e</sup> année<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> Dans la mesure où le rapport ne vise pas l'éducation en Ontario de manière générale, nous n'indiquons ici que quelques particularités. Pour plus de détails sur les multiples dimensions de l'éducation en Ontario, cf. <https://edusourceontario.com/apropos.aspx>, consulté le 17 janvier 2018.

<sup>2</sup> Par exemple, dans l'est de l'Ontario, les écoles font partie de trois conseils scolaires différents : le Conseil des écoles publiques de l'est de l'Ontario (CEPEO), le Conseil scolaire de district catholique de l'Est ontarien (CSDCEO) ou le Conseil des écoles catholiques du Centre-Est (CECCE).

<sup>3</sup> Le niveau élémentaire va de la maternelle à la 8<sup>e</sup> année et le secondaire, de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année. Cependant, pour la répartition dans les locaux, les élèves de la maternelle à la 6<sup>e</sup> année sont généralement dans les mêmes bâtiments, puis ceux des 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> années, considérées comme un palier intermédiaire entre l'élémentaire et le secondaire, sont majoritairement dans les édifices des écoles secondaires.

<sup>4</sup> Pour plus de détails sur les cours et crédits :

[http://www.edu.gov.on.ca/extra/fre/ppm/graduate.html?gclid=CjwKCAiAy4bTBRAvEiwAFtatHDZllvs4nclIB586WyUM3jqpdKFG-LgH63gB\\_gjCOB8ESE2F8Sn1bhoC1zMQAvD\\_BwE](http://www.edu.gov.on.ca/extra/fre/ppm/graduate.html?gclid=CjwKCAiAy4bTBRAvEiwAFtatHDZllvs4nclIB586WyUM3jqpdKFG-LgH63gB_gjCOB8ESE2F8Sn1bhoC1zMQAvD_BwE), consulté le 20 janvier 2018.

<sup>5</sup> Les tests de 3<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année s'échelonnent sur plusieurs jours, tandis que ceux de 9<sup>e</sup> (numératie) et 10<sup>e</sup> année (littératie) durent environ trois heures. Le TPCL ou Test provincial de compétences linguistiques est particulier en ce sens que non seulement il fournit des renseignements sur le niveau des élèves, mais sa réussite est également une condition à remplir pour obtenir le Diplôme d'études secondaires de l'Ontario (DÉSO). Ces tests standardisés ne sont pas proposés en ligne pour l'instant pour l'élémentaire, mais il semble que le secondaire commence à adopter cette pratique. Ces tests sont mis en œuvre par l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE, <http://www.eqao.com/fr>), mais leur pertinence, de même que celle de l'OQRE lui-même, commence à être remise en question par le ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Les programmes scolaires anglophones et francophones sont créés en parallèle dans les instances ministérielles, de telle sorte qu'ils tiennent compte des particularités culturelles, bien qu'ils soient dans l'ensemble très proches. De surcroît, les programmes des écoles catholiques et publiques sont similaires, mais se distinguent par les cours relatifs à la religion et aux activités pastorales. Il existe également des programmes d'immersion dans les écoles anglophones : 1) le programme intensif de français (*Extended French*) dans lequel les élèves apprennent le français comme matière disciplinaire et langue d'enseignement d'une autre matière au choix (mathématiques ou histoire, par exemple) ; 2) le programme d'immersion en français (*French Immersion*) dans lequel le français est enseigné comme matière disciplinaire et au moins deux autres matières sont enseignées en français. L'immersion est ainsi plus linguistique que réellement culturelle.

Indépendamment de ces quelques différences, toutes les écoles ontariennes sont concernées par les politiques ministérielles telles que celles relatives au développement des usages des technologies dans l'éducation en classe comme à distance<sup>6</sup>. Cependant, les termes employés pour désigner l'introduction des technologies de l'information et de la communication (TIC) ou technologies numériques dans les cours en classe ou la formation à distance ont évolué dans le temps et ne sont pas toujours strictement équivalents en anglais et en français. En effet, au milieu des années 2000, il était question de « e-learning » du côté anglophone et d'« apprentissage électronique » du côté francophone, terme qui a rapidement fait place à celui d'« apprentissage assisté par la technologie ». Désormais, il est davantage question de « pédagogie redéfinie par la technologie » du côté francophone ou de « technology enabled learning » du côté anglophone.

Quelle que soit l'appellation, deux cas de figure sont présents : celui de la formation en ligne et celui de l'usage de diverses technologies dans les pratiques pédagogiques. Ce dernier est désigné, en Ontario, par le terme « apprentissage hybride » ou « blended learning », même lorsque l'apprentissage se déroule intégralement en classe, comme le mettent en relief les définitions suivantes, présentées sur le site *Pédagogie numérique en action*<sup>7</sup> :

**L'apprentissage en ligne** fait référence à l'utilisation des outils de l'EAV/SGA provincial lorsqu'il existe une distance planifiée entre l'enseignante ou l'enseignant et l'élève, ou entre les élèves, ou les deux. Il peut s'agir d'une

---

<sup>6</sup> Au niveau international, à partir de 2000, on parle généralement de e-learning pour désigner ce champ : « Le terme [e-learning] a d'abord désigné, en Amérique du Nord, l'évolution de l'enseignement à distance fondée, au moins en partie, sur le recours aux technologies Internet. [...] Début 2000, l'acception du terme s'élargit lorsque l'administration Clinton l'utilise pour donner les couleurs de la nouveauté à la révision de son plan quadriennal TICE. Cette démarche aboutira à un rapport-testament ainsi titré en décembre 2000. E-learning désigne alors la totalité du champ des technologies éducatives, utilisées en classe comme à distance. Pour ne pas être en reste, la Commission des communautés européennes lancera sur les mêmes bases, en mars 2000, une initiative e-learning qui débouchera deux mois plus tard également sur un rapport. » (Chaptal, 2002).

<sup>7</sup> <https://pedagogienumeriqueenaction.cforp.ca/strategie-dapprentissage-electronique/prestation-de-lapprentissage-en-ligne-et-hybride/definitions-relatives-a-leavsga-provincial/>, consulté le 10 juin 2017. Ce site renvoie vers divers documents fort utiles pour comprendre les inspirations théoriques et pratiques des changements en cours.

distance physique (p. ex., les élèves du cours proviennent de différents endroits) ou temporelle (p. ex., les élèves inscrits au même cours proviennent du même endroit, mais suivent le cours à des périodes différentes).

**L'apprentissage hybride** fait référence à l'utilisation de l'EAV/SGA dans le contexte de l'enseignement et l'apprentissage en salle de classe selon l'horaire prévu. À la différence de l'apprentissage en ligne, où il existe une distance entre l'enseignante ou l'enseignant et les élèves ou entre les élèves, l'apprentissage hybride se déroule dans la salle de classe désignée, en face à face.

Cette conception de l'hybridation est quelque peu distincte de celle généralement acceptée dans le champ de la formation à distance. En effet, dans sa conception la plus fréquente, l'hybridation ne renvoie pas seulement à l'intégration des technologies dans l'éducation, mais aussi à l'articulation de moments en présence et d'autres à distance<sup>8</sup>. Toutefois, afin de simplifier la lecture et d'éviter la confusion entre notre propos et celui des personnes rencontrées que nous citons, dans le cadre de ce rapport, nous allons conserver les définitions communément admises en Ontario, telles que présentées ci-dessus.

## Méthodologie

Ce rapport résulte du mandat confié par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES) du Québec de « documenter la mise en œuvre et les effets de la stratégie d'apprentissage électronique du ministère de l'Éducation de l'Ontario dans l'enseignement préscolaire, primaire et secondaire » (entente, p. 1), afin d'enrichir la réflexion du MÉES concernant le développement de l'apprentissage hybride et en ligne au Québec. L'entente signée en avril 2017 entre le ministère et la chercheuse mentionnait un certain nombre de points méthodologiques et de livrables prédéfinis sans connaissance antérieure du terrain. Quelques élargissements de la recherche, mentionnés dans la présente partie, ont dû être apportés afin d'atteindre au mieux l'objectif initial.

### Le contexte

La recherche sollicitée a pour objectif la compréhension de la stratégie ontarienne d'apprentissage électronique mise en œuvre par le ministère de l'Éducation de l'Ontario (MÉO) à partir de septembre 2007 et de ses répercussions sur le développement de l'éducation en Ontario jusqu'à maintenant. Le déploiement de cette stratégie repose sur le découpage des responsabilités suivant :

Le Ministère est responsable de mettre à la disposition des conseils scolaires une variété de supports afin d'offrir aux élèves des opportunités d'apprentissage en

---

<sup>8</sup> De nombreux travaux existent sur le sujet. Concernant la définition des dispositifs hybrides, il est intéressant de se référer notamment à Charlier et coll. (2006).

ligne. Il est également responsable de fournir un leadership, entre autres, en matière d'apprentissage hybride, de pédagogie en ligne et de développement de contenu numérique aux établissements scolaires financés par les deniers publics de l'Ontario.

Les conseils scolaires sont responsables de la prestation de l'apprentissage électronique incluant l'organisation des programmes, le recrutement du personnel enseignant, l'inscription des élèves, l'enseignement et l'apprentissage, ainsi que l'octroi de crédits<sup>9</sup>.

Les moyens réunis pour sa mise en œuvre sont le système de gestion de l'apprentissage (SGA) provincial, l'environnement d'apprentissage virtuel (EAV), la Banque de ressources éducatives de l'Ontario (BRÉO) et la communauté d'apprentissage Ontario (CAO).

D'où l'idée de faire des entretiens auprès des différents acteurs impliqués dans le déploiement de cette stratégie. Cela comprend des personnes du ministère de l'Éducation de l'Ontario, des consortiums, des conseils scolaires et des écoles. Il s'agissait de les interroger au sujet de l'intégration du SGA, de l'EAV, de la BRÉO, de la CAO et des cours en ligne et hybrides. Cependant, en raison de l'évolution des visées ministérielles et des réalités de terrain, certains de ces éléments ont semblé avoir moins d'importance que d'autres. Il paraissait donc opportun d'élargir le champ d'intérêts aux nouvelles orientations données par le ministère de l'Éducation de l'Ontario afin de mieux comprendre la manière dont les visées s'articulent dans le temps et prennent formes dans les représentations et pratiques.

Nous avons ainsi considéré comme pertinent de prendre en compte le projet du ministère de l'Éducation de l'Ontario découlant de ses consultations auprès de différents acteurs de l'éducation. Ce projet, présenté en 2014 dans « Atteindre l'excellence – une vision renouvelée de l'éducation en Ontario »<sup>10</sup>, vise la réussite, l'équité et le bien-être des élèves de même que l'accroissement de la confiance du public envers le système éducatif. Tandis que les orientations données en 2014 sont très généralistes, celles proposées en 2016, en vue d'atteindre les objectifs énoncés dans la vision renouvelée de l'éducation, sont plus fines et davantage liées à l'intégration du numérique dans l'enseignement et l'apprentissage, bien qu'il n'en soit plus directement question. En effet, ce document sur les « compétences du 21<sup>e</sup> siècle » (MÉO, 2016) reprend la distinction établie par l'OCDE entre l'« habileté » comprise comme un savoir-faire et la « compétence » entendue comme la capacité à mobiliser les connaissances, le savoir-faire et le savoir-être appropriés en fonction des situations.

Prenant appui sur les nombreuses réflexions menées sur les compétences dites « transversales », « globales » ou du « 21<sup>e</sup> siècle », cette étude met en relief l'importance des apprentissages en profondeur, c'est-à-dire de ceux dont l'acquisition est telle qu'ils seront facilement mis à contribution dans différentes situations :

---

<sup>9</sup> <https://pedagogienumeriqueenaction.cforp.ca/strategie-dapprentissage-electronique/introduction/>, consulté le 25 mars 2017.

<sup>10</sup> <http://www.edu.gov.on.ca/fre/about/excellent.html>, consulté le 4 janvier 2018.

Un apprentissage en profondeur émerge de l'interaction entre les domaines cognitif (pensée, raisonnement), intrapersonnel (comportement, émotions) et interpersonnel (communication, collaboration). Grâce au processus d'apprentissage en profondeur, les élèves développent des compétences du 21<sup>e</sup> siècle qui peuvent être définies comme des connaissances et des habiletés transférables (MÉO, 2016, p. 54).

Un certain nombre de compétences sont ainsi présentées comme étant à développer pour favoriser la réussite des élèves en tant qu'apprenants, citoyens et travailleurs<sup>11</sup>.

Tableau 1 : Les compétences du 21<sup>e</sup> siècle (MÉO, 2016, p. 56)

<p><b>Pensée critique et résolution de problèmes</b> </p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Résout des problèmes significatifs et complexes de la vie courante (1), (6)</li> <li>• Prend des décisions efficaces pour régler des enjeux</li> <li>• Conçoit et gère des projets</li> <li>• Acquiert, traite, analyse et interprète de l'information afin de prendre des décisions éclairées (littératie critique et numérique)</li> <li>• S'engage dans un processus d'enquête pour résoudre des problèmes (1)</li> <li>• Établit des liens et effectue un transfert de connaissances d'une situation à l'autre (1), (6)</li> </ul>	<p><b>Innovation, créativité et entrepreneuriat</b> </p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apporte des solutions à des problèmes complexes (3)</li> <li>• Améliore un concept, une idée ou un produit</li> <li>• Prend des risques en réfléchissant et en créant</li> <li>• Fait des découvertes dans le cadre de processus d'enquête (1)</li> <li>• Poursuit de nouvelles idées pour répondre à un besoin d'une communauté (3), (6)</li> <li>• Fait preuve de leadership et de motivation en ayant un esprit d'entreprise éthique (1), (3)</li> </ul>	<p><b>Apprendre à apprendre/ Connaissance de soi et auto-apprentissage</b> </p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apprend le processus d'apprentissage (métacognition) (1), (3), (4), (5), (7)</li> <li>• Croit en la capacité d'apprendre et de grandir (mentalité de croissance) (1), (4), (5)</li> <li>• Persévère et surmonte les défis afin d'atteindre un but (1), (5)</li> <li>• S'autorégule afin de devenir une apprenante ou un apprenant la vie durant (1), (4), (5), (7)</li> <li>• Réfléchit sur l'expérience afin d'accroître l'apprentissage (1), (7)</li> <li>• Développe l'intelligence émotionnelle pour se comprendre et comprendre les autres (1), (2), (4)</li> <li>• S'adapte au changement et démontre de la résilience envers l'adversité (1), (5)</li> <li>• Gère différents aspects de la vie – bien-être physique, émotionnel (relations, conscience de soi), spirituel et mental (5)</li> </ul>
<p><b>Collaboration</b> </p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Travaille en équipe; établit des relations positives</li> <li>• Apprend des autres et contribue à l'apprentissage d'autrui (1)</li> <li>• Co-construit du savoir, du sens et du contenu (1)</li> <li>• Assume différents rôles au sein de l'équipe</li> <li>• Gère les conflits</li> <li>• Fait du réseautage avec diverses communautés et différents groupes</li> <li>• Respecte une diversité de perspectives (2), (3)</li> </ul>	<p><b>Communication</b> </p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Communique de façon efficace dans différents contextes, à l'oral comme à l'écrit, en français et en anglais</li> <li>• Pose des questions efficaces pour acquérir des connaissances (6)</li> <li>• Utilise divers médias pour communiquer (1), (5)</li> <li>• Choisit les outils numériques appropriés en fonction de l'intention de la tâche (1)</li> <li>• Écoute pour comprendre tous les points de vue (2), (3), (6)</li> <li>• Acquiert des connaissances sur une variété de langues (2), (6)</li> <li>• Exprime des opinions et défend des idées</li> </ul>	<p><b>Citoyenneté mondiale</b> </p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Contribue à la société et à la culture de la communauté locale, globale et numérique de façon responsable et éthique (2), (6)</li> <li>• S'engage dans des initiatives locales et mondiales afin de faire une différence (6)</li> <li>• Apprend « de » et « avec » diverses personnes (2), (5), (6)</li> <li>• Interagit d'une manière sûre et responsable au sein d'une variété de communautés (5), (6)</li> <li>• Crée une empreinte numérique positive</li> <li>• Se soucie de l'environnement et prend en compte l'importance de tous les êtres vivants (2), (3)</li> </ul>

<sup>11</sup> Cette orientation résulte de revues de littérature des auteurs influents dans le domaine. Dans la mesure où l'ensemble des sources sont détaillées sur le site *Pédagogie numérique en action*, nous renvoyons aux documents de fondements et de réflexion pour plus de précisions.

Force est de constater que l'intégration du numérique dans l'éducation n'est plus un objectif en soi. De fait, en Ontario, 80 % des élèves ont déjà utilisé un ordinateur dans le cadre de leurs apprentissages dès la maternelle (Bennett, 2017). Il s'agit désormais de développer différentes compétences dans le cadre d'un « apprentissage en profondeur » favorisé par de « nouvelles pédagogies »<sup>12</sup> conçues comme « des puissants modèles d'enseignement et d'apprentissage, activés et accélérés par des outils et des ressources numériques de plus en plus omniprésents » (Fullan et Langworthy, 2014, p. i). Les dispositifs technopédagogiques deviennent alors tellement intégratifs que technologie et pédagogie ne semblent plus pouvoir être envisagées séparément.

## Le recueil des données

Les données ont été recueillies principalement de deux manières. D'une part, des entretiens semi-directifs de type « compréhensif<sup>13</sup> » (Kaufmann, 2001) ont été réalisés avec différents acteurs du déploiement de l'apprentissage hybride et en ligne en Ontario. D'autre part, de l'observation en salle de classe et la participation à des moments de formation ou d'accompagnement des acteurs impliqués dans l'éducation ont permis de recueillir des données variées.

### *Les entretiens*

Comme prévu, des grilles d'entretien visant le recueil de données auprès du ministère de l'Éducation de l'Ontario, des consortiums, des conseils scolaires, des directions d'écoles et des enseignants ont été élaborées par l'équipe s'intéressant à la question au MÉES et la chercheuse. Initialement rédigées en français, en fonction de la documentation accessible en ligne, notamment sur le site *Pédagogie numérique en action*, elles ont ensuite été traduites en anglais. Cependant, les dispositifs mis en place dans le système anglophone sont différents de ceux du système francophone. En effet, au-delà de ce que nous avons appréhendé à la suite de quelques lectures, la complexité de l'organisation des dispositifs mis en place des deux côtés est telle qu'un éloignement progressif des grilles s'est effectué conformément à ce que permet l'entretien compréhensif. Il est également apparu nécessaire d'ajouter quelques rencontres, souvent plus informelles, avec des acteurs qui n'avaient pas été identifiés initialement et pour lesquels des grilles d'entretien n'avaient donc pas été prévues.

---

<sup>12</sup> En effet, d'après Fullan (2014), qui est l'un des auteurs de référence des orientations prises en Ontario, trois composantes des nouvelles pédagogies permettent des résultats d'apprentissage approfondis : « (1) des nouveaux partenariats d'apprentissage entre et parmi les étudiants et les enseignants ; (2) des tâches d'apprentissage en profondeur qui restructurent le processus d'apprentissage en vue de la création de connaissances et d'une utilisation ciblée ; (3) des outils numériques et des ressources qui permettent et accélèrent le processus d'apprentissage en profondeur » (Fullan et Langworthy, 2014, p. 10).

<sup>13</sup> En sociologie, la qualification « compréhensif » renvoie au fait que l'entretien n'est pas administré comme un questionnaire, mais qu'il s'agit d'une discussion, certes focalisée sur les thématiques prévues, mais ne restant pas figée sur des questions prédéterminées. L'entretien compréhensif vise ainsi à briser toute hiérarchie entre le chercheur et l'informateur et à favoriser le recueil de données le plus riche possible.

C'est avant tout l'objectif principal de compréhension du déploiement et du fonctionnement des dispositifs de formation en ligne ou hybride qui a servi de fil directeur tout au long de la recherche. Trente-sept acteurs ont accepté de participer à des entretiens formels d'environ 60 minutes<sup>14</sup>, enregistrés puis transcrits. La majorité des entretiens (19 acteurs) ont été réalisés en face à face ; les autres ont eu lieu par visioconférence (12 acteurs) ou par téléphone (7 acteurs). La qualité de la communication était moins bonne par téléphone qu'en face à face ou en visioconférence, ce qui nécessitait une grande concentration pour mener à bien l'entretien, mais il s'agissait parfois du seul moyen qui convenait aux personnes interviewées. Par contre, les échanges en visioconférence (*Skype, Google Hangouts, Apppear.in*) étaient souvent aussi conviviaux que ceux en présence, d'autant plus qu'ils étaient généralement réalisés avec des personnes rencontrées au préalable. Par ailleurs, d'autres entretiens, plus courts, non enregistrés, mais donnant l'occasion de prendre des notes, ont été réalisés lors de la participation à des événements décrits ci-après ou lors de prises de contacts avec des acteurs non prévus pour avoir des informations complémentaires. Neuf entretiens informels d'environ 15 minutes ont ainsi permis de recueillir un certain nombre de données venant s'agréger à celles recueillies de façon plus formelle. Au total, ce sont les propos de 46 acteurs (23 femmes et 23 hommes) qui ont été recueillis.

De façon plus détaillée, le tableau ci-dessous fait le point sur les effectifs d'acteurs avec lesquels des entretiens étaient prévus dans l'entente entre le MÉES et la chercheure, et l'effectif de ceux avec lesquels des entretiens ont réellement été menés.

*Tableau 2 : Nombre d'acteurs rencontrés dans les différentes organisations*

<b>Organisations</b>	<b>Effectifs prévus</b>	<b>Effectifs réels</b>
Ministère	Non précisé	5
Consortium	Non précisé	4
Conseil scolaire	4	7
Directions	8	9
Corps enseignant	6 à 8	14
Producteur de ressources pédagogiques	Non prévu	3
Autres <sup>15</sup>	Non prévu	4
<b>Total</b>		<b>46</b>

Certains acteurs pourraient être considérés dans l'une ou l'autre catégorie. Par exemple, le coordonnateur anglophone du consortium du nord est également la personne responsable du développement du e-learning dans son conseil scolaire. Nous avons fait le choix de le placer

<sup>14</sup> Trois entretiens étaient effectués avec deux acteurs en même temps et ont pris deux fois plus de temps, à l'instar de deux entretiens effectués avec une seule personne, mais en deux temps. Les entretiens par visioconférence étaient parfois réalisés en présence d'une personne assistante de recherche en vue de favoriser sa formation à la réalisation d'entretiens et son engagement dans l'enquête.

<sup>15</sup> Nous indiquons ici les rencontres informelles avec des acteurs de l'Ordre des enseignantes et enseignants de l'Ontario, du e-campus Ontario, de la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa et du réseau Canopé en France, qui travaille avec le CFORP.

dans la catégorie « conseil scolaire », car son activité prédominante se situe à ce niveau, mais l'indiquer dans la catégorie « consortium » aurait été tout aussi approprié puisque l'entretien a porté sur ses différentes activités. De même, les acteurs changent de rôle dans le temps, passant de l'enseignement à la direction ou à l'accompagnement au développement du e-learning dans un conseil scolaire, etc. Nous en avons évidemment profité pour recueillir des propos sur leurs activités passées aussi bien qu'actuelles. Comme l'indique ce tableau, nous avons dû aller un peu au-delà du nombre d'entretiens prévu afin d'obtenir l'ensemble des renseignements nécessaires à la compréhension des dispositifs étudiés. La carte ci-dessous fait ressortir que la répartition des acteurs rencontrés dans les conseils scolaires et les écoles (directions et corps enseignant) correspond à l'équilibre attendu dans l'entente entre urbain et rural, de même qu'entre francophone et anglophone. Le ministère de l'Éducation de l'Ontario, le producteur de ressources pédagogiques et les consortiums se situent, quant à eux, principalement dans les deux grandes villes de l'Ontario que sont Toronto et Ottawa. Leur positionnement sur le territoire n'étant pas un enjeu, ils ne sont pas indiqués.

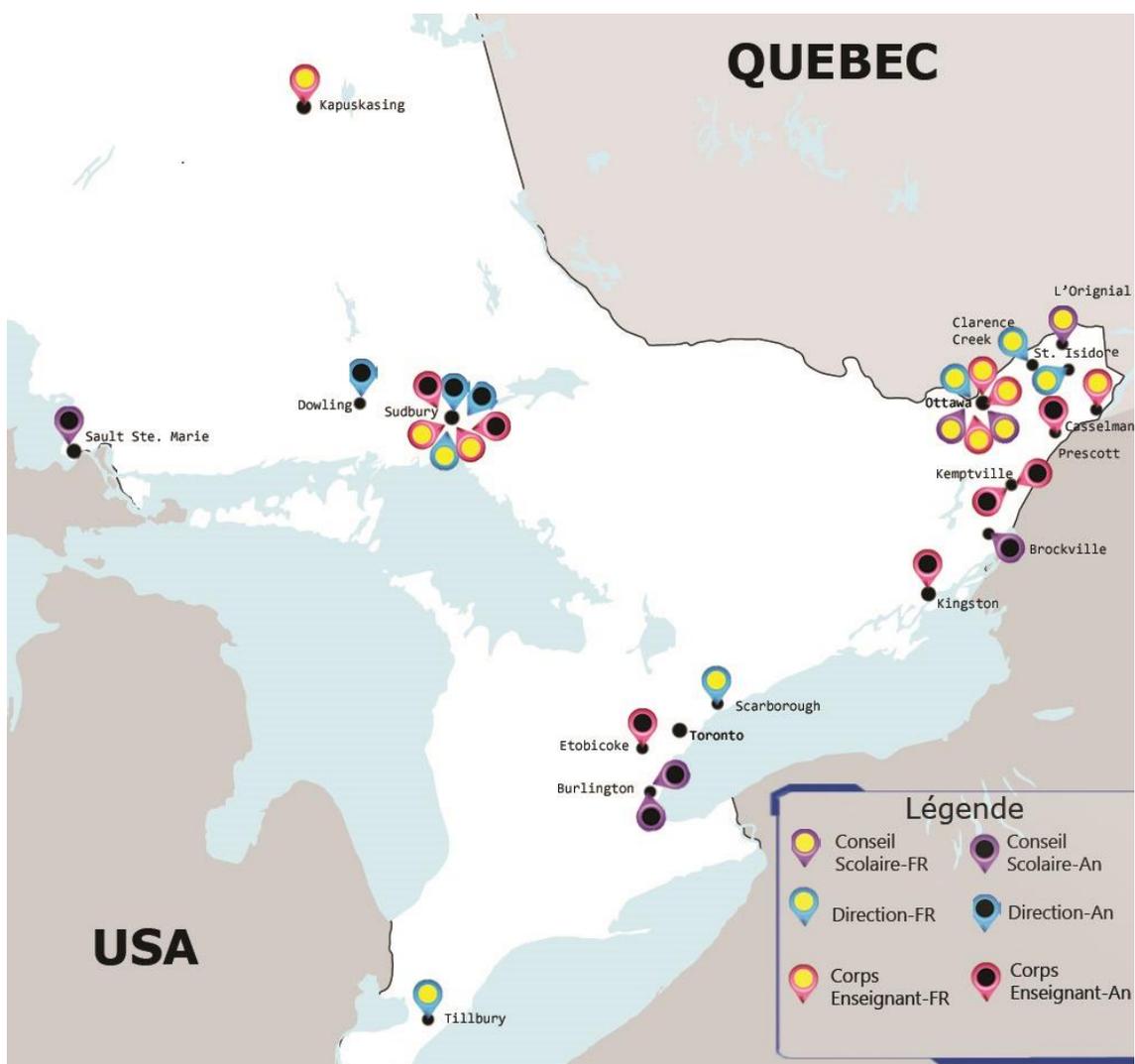


Figure 1 : Répartition géographique des acteurs rencontrés dans les conseils et établissements scolaires

## Les observations

Nous avons pu assister à deux classes (une de français et une de sciences) dans une école catholique francophone. Nous en avons observé le déroulement, en prenant des notes sur l'ensemble des actions et en remplissant une grille d'analyse adaptée d'une recherche antérieure que nous avons réalisée avec le Stanford Research Institute International dans le cadre du projet « Innovative Schools ». Nous avons aussi pu assister au début d'une réunion entre le directeur et les enseignants de son école.

Nous avons également eu l'occasion de faire de l'observation participante dans le cadre de la rencontre BOLTT17 (Bringing online teachers together 2017) organisée par l'Ontario eLearning Consortium (OeLC) les 12 et 13 octobre 2017, et de son équivalent du côté francophone, Tac2017, organisé par le Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques (CFORP) du 5 au 7 décembre 2017. Nous avons participé à l'ensemble des conférences plénières ainsi qu'à différents ateliers et aux repas, moments d'échanges fort intéressants. Nous avons par ailleurs profité des stands de présentation de différents organismes ou entreprises pour découvrir les nouveautés technologiques.

Plus précisément, lors de la rencontre BOLTT, nous avons assisté à la conférence d'ouverture réalisée par une représentante de la compagnie *Desire2learn (D2L)* et profité des moments d'échanges ainsi que des ateliers suivants :

- Le recrutement et l'accompagnement des enseignants en ligne ;
- L'art de questionner ;
- Les usages de *Brightspace* comme plateforme d'apprentissage hybride ;
- Le point de vue des étudiants et des enseignants sur l'engagement en e-learning ;
- La création d'une culture de classe collaborative.

Lors de la rencontre Tac2017, nous avons suivi les conférences de Denys Giguère, François Guité et Eric Sheninger et avons profité des nombreux moments de présentation et de réflexion proposés selon des modes ludiques mettant en valeur les projets des enseignants comme des élèves. Nous avons également participé aux ateliers suivants :

- *Coach* pour mieux guider ;
- La différenciation pédagogique renouvelée ;
- Redéfinir l'espace pour favoriser le mieux-être de l'élève, de l'enseignant(e) et de l'apprentissage ;
- Évaluer autrement pour s'éloigner des évaluations papier-crayon ;
- L'expérience.

Dans la mesure où l'ensemble des diaporamas de présentation étaient disponibles à tous les participants, nous avons aussi pris connaissance de certains éléments de contenus des ateliers qui avaient lieu en parallèle à ceux suivis. La participation à ces événements a grandement contribué à l'avancée de la recherche. Elle est allée de pair avec la prise de nombreuses notes utiles à la rédaction du rapport ainsi qu'avec des échanges sur place donnant parfois lieu à des entretiens plus approfondis en visioconférence. Nous avons par ailleurs participé à la

conférence mondiale sur l'éducation ICDE, qui nous a permis d'assister à deux présentations en lien avec cette recherche.

### L'analyse des données et les choix de rédaction

Dans la mesure où le mandat correspondait à la réalisation d'une vaste monographie visant à documenter des thèmes spécifiques, la méthode d'analyse la plus pertinente pour traiter les entretiens a semblé être l'analyse thématique (Beaud et Weber, 2010) en fonction des parties souhaitées dans le rapport. Chaque entretien a ainsi été transcrit de façon exhaustive et avec précision des temps et tours de parole<sup>16</sup>. Puis, il a été relu attentivement et découpé selon les parties thématiques auxquelles correspondaient les propos. Les informations ainsi recueillies dans les différents entretiens au sujet de chaque thème ont ensuite été comparées et synthétisées. Tout en conservant les thématiques prévues dans l'entente, nous avons quelque peu modifié leur répartition en en faisant souvent des sous-parties pour mieux rendre compte de la réalité analysée. De même, nous avons ajouté une partie complète sur la production et l'offre de cours en ligne qui nous semblait indispensable.

Nous avons souhaité aller un peu au-delà de la manière dont le déploiement de la formation hybride et en ligne est organisé, en soulevant un peu le coin de la toile des représentations et pratiques des acteurs. Ces dernières mériteraient une enquête à elles seules tant elles sont riches et variées. Bien que le nombre d'entretiens ne soit pas suffisant pour brosser un portrait fidèle de la réalité ontarienne, il paraît important de faire écho au vécu des acteurs quotidiennement engagés dans l'éducation. C'est pourquoi, bien qu'ayant majoritairement synthétisé les informations recueillies, nous proposons à plusieurs reprises de lire quelques propos tenus par les acteurs rencontrés. Ces propos sont écrits en italique et mis entre guillemets, même lorsqu'ils sont longs. Ils sont suivis d'une lettre qui indique s'il s'agit d'un acteur situé au ministère (M), dans un consortium ou un centre de production de ressources pédagogiques (C), un conseil scolaire (S), une direction d'école (D) ou faisant partie du corps enseignant (E).

Les différentes parties du rapport ont ainsi été composées en prenant pour base les entretiens considérés à la lumière des observations en classe et des participations aux événements qui ont par ailleurs servi à enrichir certains éléments dans les fiches complémentaires.

Nous avons cherché à être synthétique tout en faisant ressortir le plus de dimensions possible. C'est pourquoi, afin de ne pas alourdir la lecture du rapport, nous avons distingué, d'une part, les synthèses thématiques présentées dans chaque partie et, d'autre part, les descriptions relatives à des sujets précis présentées sous forme de fiches complémentaires

---

<sup>16</sup> Puisque différents assistants de recherche ont travaillé à la transcription des entretiens, il leur a été demandé de faire des transcriptions intégrales indiquant les « hum », les silences, les rires, etc. pour éviter les retranscriptions susceptibles de varier d'un assistant à l'autre. Ensuite, l'analyse des entretiens, tout comme l'écriture du rapport, ont été intégralement réalisées par une seule personne, la chercheuse, qui avait elle-même mené 85 % des entretiens. Les risques de déformation des propos sont donc minimes.

placées en fin de rapport. Un système d'hyperliens permet de consulter ces fiches puis de revenir au corps du texte principal. De plus, diverses précisions sont fournies en notes de bas de page.

Plusieurs lectures du rapport sont possibles :

- une lecture linéaire et exhaustive ;
- une lecture ne portant que sur le corps du rapport sans tenir compte des notes de bas de page ni des fiches complémentaires ;
- une lecture thématique de l'une ou l'autre partie du rapport, en se référant aux fiches conseillées sans tenir compte des autres parties ;
- une lecture restreinte aux sous-parties concernant le côté anglophone ou francophone.

En effet, hormis la brève sous-partie sur la mise en place de dispositifs déterminés (p. 20-23), que nous recommandons de lire pour avoir une vision synthétique d'ensemble, les différentes parties peuvent être lues ou non, sans ordre déterminé, car elles tendent à être indépendantes les unes des autres, à l'instar des fiches complémentaires. Il s'agit ainsi d'un document linéaire mais réalisé selon une culture numérique. C'est pourquoi les titres ne sont pas numérotés. Afin d'assurer la compréhension du lecteur qui ne ferait pas une lecture exhaustive du rapport, certains éléments ont dû être mentionnés dans plusieurs parties, nous espérons que les lecteurs optant pour une lecture linéaire ne seront pas gênés par ces redondances somme toute mineures.

Enfin, l'écriture de ce rapport suit une grammaire classique où le masculin peut jouer la fonction de neutre qui n'existe pas en français et sous-entendre ou inclure le féminin dans les cas de pluriel ou de généralisation. Bien qu'ayant beaucoup travaillé sur les problématiques relatives au genre par le passé, nous n'y voyons pas d'inconvénient majeur et ne faisons par là aucune discrimination. De plus, écrivant en français, nous généralisons la terminologie en usage dans l'Ontario francophone à l'ensemble de l'Ontario. Par exemple, nous conservons le terme « directeur d'école » pour désigner le cadre supérieur responsable d'une école, même si, du côté anglophone, cette personne porte le titre de « *principal* » ; pour le cadre responsable d'un volet d'activité à l'échelle du conseil scolaire, nous gardons le terme « surintendant », bien qu'il s'agisse d'un « *superintendent* » du côté anglophone. Là encore, ce choix n'a aucune visée discriminatoire ; son seul objectif est de simplifier la compréhension du rapport en évitant de désigner des fonctions ou éléments similaires par des noms différents. Nous cherchons cependant à rester au plus près de la réalité du terrain en respectant les dénominations retenues en Ontario plutôt que leurs équivalents utilisés au Québec ou en France, à l'exception de l'expression « de langue française/anglaise », très employée en Ontario et dont nous ne sommes pas sûre d'avoir saisi la pertinence, en conséquence de quoi nous optons pour les termes « francophone/anglophone », qui sont plus courts. Par ailleurs, afin de rendre le texte vivant, nous privilégions l'emploi du présent dans la description du développement de la formation en ligne et hybride.

## Retour sur le processus d'enquête et remerciements

La réalisation d'une recherche, tout comme celle de la plupart des projets d'envergure, ressemble souvent à un conte de fées faisant ressentir tantôt des espoirs, tantôt des craintes, selon l'effet des « actants », « adjuvants » ou « opposants », tels qu'ils sont présentés dans le schéma actantiel de Greimas (1966). Lors de cette recherche, nous avons tout d'abord rencontré une grande difficulté à obtenir les entretiens souhaités : nous ne connaissions personne dans la province et nos demandes étaient parfois suivies d'un refus ou, le plus souvent, restaient sans réponse.

Ceci nous amène à la difficulté rencontrée à suivre le calendrier prévu. En effet, les grilles d'entretien élaborées en avril, comme prévu dans l'échéancier, ont été validées par le MÉES du Québec à la fin mai. Les entretiens ont pu commencer en juin, mais ont alors été peu nombreux dans la mesure où, en fin d'année scolaire, le rythme des activités est intense et les acteurs s'avèrent peu disponibles. Par la suite, en juillet et août, la plupart des acteurs sont en vacances et, en septembre, ils sont occupés par la rentrée scolaire. Ainsi, peu d'entretiens ont pu être réalisés avant octobre 2017. Par ailleurs, quel que soit le moment de l'année, il a été particulièrement difficile d'obtenir des entretiens : il nous a souvent fallu solliciter les personnes à de nombreuses reprises pour mener un entretien et de nombreuses sollicitations sont restées infructueuses. De même, bien que nous nous soyons engagée à ne pas prendre de photos ou de vidéos et à ne pas communiquer avec les élèves, seule une des écoles sollicitées a accepté de nous offrir la possibilité de faire de l'observation en salle de classe. Cela peut s'expliquer en partie par les mesures de protection mises en place par les conseils scolaires et, en partie aussi, par les emplois du temps bien chargés des différents acteurs. D'autres facteurs, dont nous n'avons pas connaissance, ont sans doute aussi contribué aux refus ou aux absences de réponse. Finalement, les entretiens réalisés ne sont pas représentatifs de l'ensemble dans la mesure où les acteurs acceptant d'échanger avec nous ont pour caractéristique d'être fortement engagés dans la mise en œuvre des changements visés par les orientations ministérielles. Cependant, il est à noter que nous sommes parvenue à nous entretenir avec les acteurs essentiels à la mise en œuvre de la politique ministérielle ainsi qu'avec des directeurs et enseignants d'écoles élémentaires aussi bien que secondaires. Nous tenons à préciser que l'ensemble du rapport est basé sur les propos recueillis lors des entretiens. Ils ont été comparés, mais certaines données n'étaient présentes que dans un entretien et le discours oral est toujours susceptible de contenir des approximations ou des distorsions non volontaires. Il convient donc de se rappeler que 90 % de ce rapport repose sur des paroles et non sur des publications officielles.

Deux évènements non prévus dans la recherche ont facilité le recueil de données et la prise de contacts. Il s'agit des conférences BOLTT et Tac, ayant respectivement eu lieu en octobre et décembre 2017. Ainsi, en octobre, novembre et décembre ont été réalisés la majorité des entretiens et une grande partie de la recherche. D'où la nécessité de reporter la date de remise du rapport, passant du 17 novembre 2017 au 26 janvier 2018. La difficulté alors rencontrée a été de trouver suffisamment d'assistants de recherche pour transcrire les

entretiens, ceux-ci étant généralement bien occupés à l'approche des examens. Une partie des transcriptions n'a pu être achevée qu'à la mi-janvier 2018. Ayant réalisé des entretiens formels jusqu'au 19 décembre 2017, nous avons eu environ un mois pour effectuer l'analyse de l'ensemble des données et la rédaction du rapport en profitant de la diminution des réunions professionnelles pendant la période des fêtes de fin d'année.

Pour conclure cette partie, nous remercions vivement le MÉES qui nous a proposé de faire cette recherche. En dépit des difficultés et limites énoncées, celle-ci a été la source d'un grand plaisir et d'un grand enrichissement professionnel et personnel. Nous espérons avoir l'occasion d'affiner les réflexions entamées à cette occasion dans d'autres recherches et nous nous tenons à la disposition des ministères et établissements éducatifs du Québec et de l'Ontario pour toute suite possible à donner à cette première étude descriptive. Nous souhaitons également exprimer notre gratitude à notre collègue Isabelle Carignan, professeure au département Éducation de l'Université TÉLUQ, de nous avoir recommandé un assistant de recherche de chacune des deux provinces et d'avoir relu ce rapport dans un laps de temps très court, en s'appuyant sur sa connaissance du milieu franco-ontarien. Nous remercions également notre collègue et directeur de département, le professeur Mario Richard, de nous avoir confié un exemplaire de sa thèse sur le téléapprentissage en milieu franco-ontarien. Cette étude nous a permis de faire des liens entre le passé et le présent de l'apprentissage à distance en Ontario. Évidemment, nous remercions les assistants de recherche<sup>17</sup> ayant travaillé sur le projet et espérons que nos conseils, leur participation à certains entretiens et leur transcription leur aura permis de se former à cette méthode d'enquête plus complexe qu'il n'y paraît. Enfin, notre reconnaissance va à tous les acteurs qui sont parvenus à nous accorder un moment dans un emploi du temps bien chargé pour partager avec nous leurs connaissances et pratiques, et qui nous ont permis de participer à des échanges, ateliers et moments de classe fort intéressants ; sans eux, ce rapport n'aurait pas été possible.

---

<sup>17</sup> Nous adressons un merci plus particulier à Joannie Quenneville, qui a non seulement transcrit des entretiens mais en a également menés à Sudbury, sa ville de résidence, ainsi qu'à Guillaume Desjardins, qui s'est formé à Photoshop et à la géographie ontarienne en réalisant la carte de répartition des entretiens.

## La mise en place des infrastructures nécessaires au développement d'une stratégie provinciale

Dans cette partie, nous proposons de nous intéresser brièvement à la manière dont s'est développé l'enseignement entièrement ou partiellement en ligne en Ontario. Nous verrons que, tandis que des cours et des ressources pédagogiques étaient créés de façon isolée dans certains établissements éducatifs, une première avancée vers l'organisation du e-learning a vu le jour au début des années 2000. Puis, en 2006, le ministère de l'Éducation de l'Ontario a lancé une enquête pour faire un état des lieux à la suite duquel une stratégie de déploiement de l'enseignement en ligne a été mise en place sur l'ensemble du territoire. Nous décrivons ici les dispositifs<sup>18</sup> créés dans l'Ontario francophone aussi bien qu'anglophone.

### De la nécessité de se coordonner...

Les besoins en termes d'offre de cours dans un vaste espace bilingue et l'essor des technologies de l'information et de la communication (TIC) n'ont pas manqué de donner lieu à la mise en ligne de contenus divers et à la création d'activités d'apprentissage médiatisées avant même le tournant du 21<sup>e</sup> siècle. Cependant, il s'agit alors de pratiques relativement isolées venant répondre à des situations particulières. Différentes initiatives locales visent ainsi à offrir des cours en ligne, mais, dans les premières années, sans coordination, et avec des moyens et ressources très variés.

### *Dispositif anglophone*

À la fin des années 1990, dans l'Ontario anglophone, le soin est laissé aux écoles et conseils scolaires de créer les programmes de téléapprentissage de manière décentralisée, de telle sorte que les plateformes utilisées sont variées et relativement peu performantes<sup>19</sup>. En effet, l'offre de cours est très disparate, l'accès au cours en ligne est inégal et les ressources sont éparpillées et parfois redondantes. De plus, certains cours sont offerts par plusieurs établissements, tandis que d'autres restent inexistantes. Le changement de curriculum accompagnant le passage au 21<sup>e</sup> siècle amène les petites écoles (principalement des milieux ruraux et du nord de l'Ontario) à vouloir développer des cours à distance pour faire face au défi de l'enseignement de nombreux nouveaux cours et offrir un accès équitable à tous les élèves. Ainsi, l'offre de cours en ligne, qui avait commencé à la fin des années 1990, s'élargit entre 2000 et 2004, période pendant laquelle 32 conseils scolaires proposent des cours en ligne sur différents systèmes de gestion de l'apprentissage (SGA) et au cours de laquelle est également créé un conseil scolaire en ligne. En 2004, le nouveau gouvernement fait du e-learning une stratégie pour le développement des zones rurales et demande à huit ou neuf membres du consortium ou des conseils scolaires de proposer une stratégie provinciale. Deux

---

<sup>18</sup> Pour plus de détails sur la notion de dispositif en formation, cf. Papi (2014).

<sup>19</sup> Une enseignante indique que son conseil scolaire a commencé à faire de l'enseignement en ligne au début des années 2000 avec une plateforme appelée *First Class*. Celle-ci permettait d'envoyer des courriels, mais n'offrait pas d'accès HTML et était, dans l'ensemble, très limitée, car il ne s'agissait pas d'un SGA.

enquêtes sont alors mises en place dans les conseils scolaires anglophones. Elles font ressortir les demandes d'un SGA au niveau provincial, dans lequel les enseignants pourraient partager leurs ressources, ainsi que d'un espace dans lequel les enseignants pourraient échanger leurs bonnes pratiques afin de développer une offre de formation en ligne répondant au nouveau curriculum. Les technologies et les fonds nécessaires sont alors mis à la disposition des différents conseils scolaires, qui déterminent les cours souhaités et la manière de les produire. Le ministère commence par acheter certains cours créés par les conseils scolaires puis, s'en inspirant, développe son propre modèle de cours et lance un projet pilote avec 11 conseils scolaires, en janvier 2006, avant de l'ouvrir à l'ensemble de la province en septembre de la même année.

### *Dispositif francophone*

Dans les écoles francophones, dès 1998, la création de 12 conseils scolaires francophones est accompagnée de la mise en place d'un réseau technologique pour leur permettre de collaborer malgré les grandes distances les séparant. L'un des acteurs que nous avons rencontrés explique ainsi, qu'à la demande de la sous-ministre adjointe du ministère de l'Éducation de l'Ontario, il a développé un système de vidéoconférence dans toutes les écoles secondaires francophones et rédigé une politique favorable au développement de la formation à distance. Le réseau internet tend lui aussi à être déployé de façon équitable, mais la connectivité n'est pas identique partout<sup>20</sup>. Au moment de l'essor des tableaux blancs interactifs (TBI), les écoles sont non seulement équipées (comme dans de nombreux endroits) mais aussi accompagnées par le CFORP.

De plus, 1998 est l'année de refonte des programmes du secondaire avec la suppression de la 13<sup>e</sup> année. La nécessité d'offrir rapidement toute une gamme de nouveaux cours à l'ensemble des écoles de l'Ontario francophone amène la volonté de développer des cours en ligne. Une démarche pour organiser ce qui est alors appelé le « téléapprentissage » prend forme avec la création du Service d'apprentissage médiatisé franco-ontarien (SAMFO) à l'automne 2000. Le SAMFO est un consortium rassemblant les 12 conseils scolaires francophones. Il vise à « offrir aux douze conseils scolaires franco-ontariens un service accessible et performant, capable de coordonner la production et le partage de cours du secondaire et de ressources médiatisées pour l'élémentaire, ainsi que l'offre d'une formation appropriée au personnel enseignant et aux élèves » (SAMFO, 2005, p. 5, cité par Richard, 2007, p. 16). C'est le Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques (CFORP) qui se voit confier la mission de produire des ressources médiatisées pour l'élémentaire et des cours médiatisés pour le secondaire afin de les transférer au consortium. Ces cours peuvent prendre la forme de cours en groupe, majoritairement synchrones, ou de cours autonomes, individuels et asynchrones<sup>21</sup>. Il est alors remarqué que l'aspect synchrone des cours favorise la réussite, mais pose des difficultés

---

<sup>20</sup> Ceci semble encore vrai en 2017 : un enseignant nous explique que *Skype* ne fonctionne pas bien en raison du débit de sa connexion lorsque nous lui proposons ce système pour réaliser l'entretien.

<sup>21</sup> Richard (2007, p. 17) note que « l'école qui bénéficie des services du SAMFO doit toutefois assigner à chaque élève inscrit un enseignant facilitateur dont le rôle consiste à le supporter dans ses apprentissages, ainsi qu'à superviser le processus d'évaluation requis dans chaque cours ».

concernant les horaires, ces derniers pouvant différer d'une école à une autre. D'où le choix de privilégier progressivement les cours complètement en ligne et asynchrones, sauf que les taux d'abandon sont alors plus élevés, malgré de bonnes réussites.

### ... à la mise en place de dispositifs déterminés

S'inspirant notamment de ce qui existe à Terre-Neuve et en Alberta, une vision provinciale se développe progressivement en Ontario. En 2006, l'enquête ministérielle portant sur l'ensemble de la province (60 conseils scolaires anglophones et 12 francophones) fait ressortir, d'une part, les disparités existantes entre les différents conseils scolaires concernant l'offre de cours en ligne plus ou moins riche et de plus ou moins bonne qualité selon les conseils scolaires. D'autre part, l'enquête révèle que plusieurs conseils scolaires offrent des cours en ligne similaires. En vue de déployer le e-learning de manière plus efficace et plus équitable sur son territoire, le ministère de l'Éducation de l'Ontario crée alors deux équipes à l'interne : une anglophone et une francophone, ayant pour mission de mettre en œuvre ce qui s'est appelé « stratégie d'apprentissage électronique Ontario » du côté francophone, et « e-learning Ontario » du côté anglophone.

Des deux côtés, aucun changement de rythme ou de calendrier scolaire n'est mentionné comme ayant accompagné le déploiement de la formation en ligne. D'ailleurs, à l'heure actuelle, toutes les écoles ne fonctionnent pas selon le même calendrier, certaines ayant opté pour un échelonnement des cours sur l'année, tandis que la plupart ont deux semestres (de septembre à décembre et de janvier à juin). Selon les écoles et les situations des élèves, les apprentissages en ligne se font à l'école ou à l'endroit choisi par l'élève. Cependant, dans la majorité des cas, les cours en ligne sont suivis dans l'enceinte de l'établissement scolaire. En effet, ils sont inscrits dans un emploi du temps classique pour les élèves comme pour les enseignants, qui travaillent également dans leurs établissements selon ces horaires. C'est donc la formation en ligne qui est adaptée aux rythmes existants et non pas l'inverse.

En dehors de ce point commun, les dispositifs mis en place du côté francophone et du côté anglophone sont distincts sous plusieurs aspects. Afin d'en situer les principales instances, nous proposons une première approche très synthétique de l'organisation de chacun des dispositifs permettant d'offrir des cours et ressources pédagogiques en ligne. Ce premier aperçu sera affiné par la suite dans les différentes parties du rapport.

### *Dispositif anglophone*

Dans le dispositif anglophone, c'est une composante du ministère de l'Éducation de l'Ontario, Technology Enabled Learning Ontario (TELO), qui joue le rôle principal. En effet, TELO assure la conception des modèles de cours en ligne, la production des cours, leur diffusion, la formation et l'accompagnement des personnes participant à la création des cours en ligne aussi bien que de celles se déplaçant au sein des conseils scolaires, dans les écoles, pour favoriser l'adoption de pratiques pédagogiques soutenues par les technologies.

Par ailleurs, indépendamment du ministère, trois consortiums ont été fondés : Ontario eLearning Consortium (OeLC), Ontario Catholic e-Learning Consortium (OCeLC) et Northern e-Learning Consortium (NeLC). Certains conseils scolaires adhèrent à un ou deux d'entre eux, d'autres à aucun. Le travail des consortiums n'est pas nécessaire au fonctionnement du dispositif mis en place par le ministère de l'Éducation de l'Ontario pour favoriser le déploiement du e-learning. De plus, la gouvernance de chacun est totalement indépendante. Cependant, les actions des consortiums concordent avec les visées technopédagogiques de TELO de telle sorte qu'elles viennent soutenir les orientations officielles.

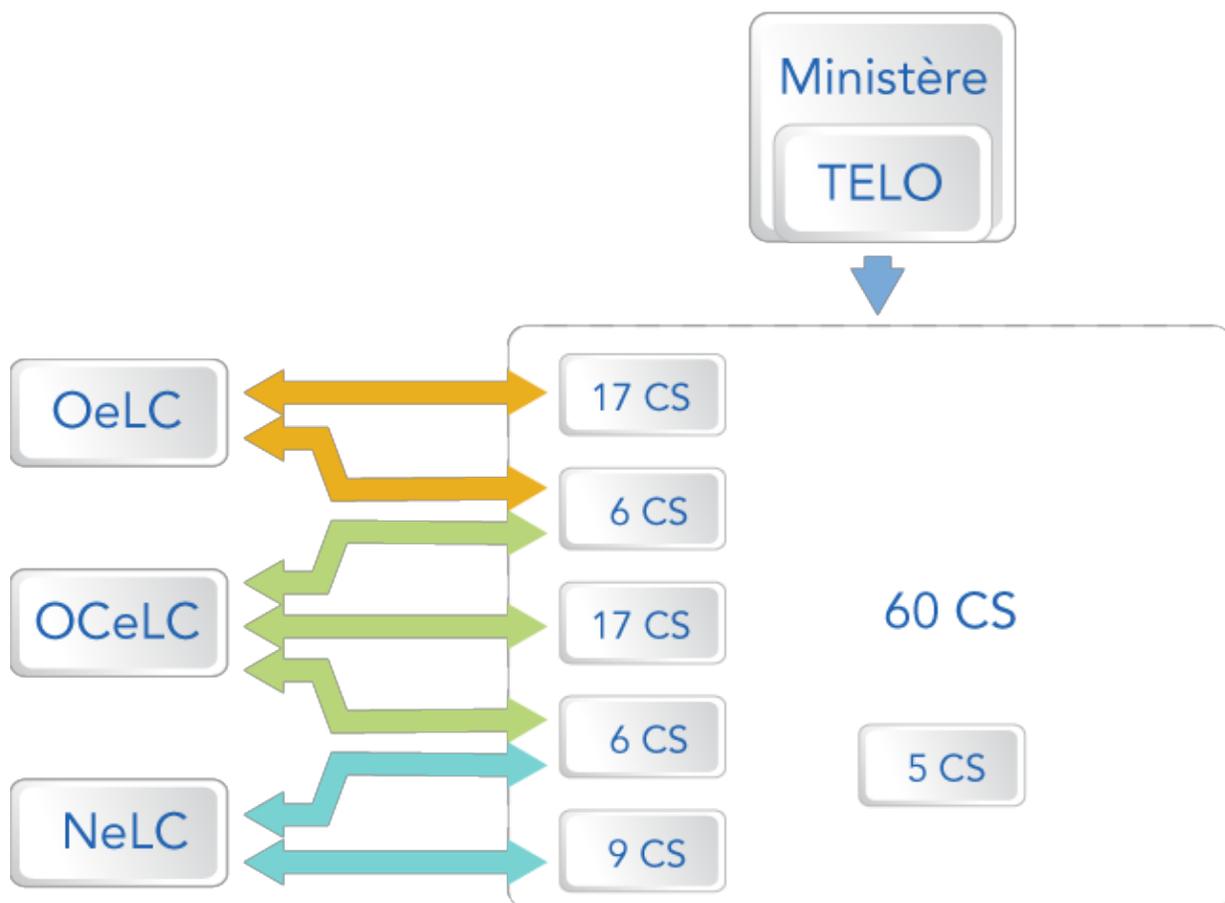


Figure 2 : Organisation de la formation en ligne et hybride du côté anglophone

### Dispositif francophone

Dans le système francophone, le ministère de l'Éducation de l'Ontario émet des appels d'offres pour la production de ressources pédagogiques. Il contracte ainsi une organisation externe, généralement le Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques (CFORP), pour

assurer la production des cours en ligne, la formation des équipes les produisant et l'accompagnement des directions d'écoles et des enseignants en salle de classe.

Un consortium créé par l'ensemble des conseils scolaires, le Consortium d'apprentissage virtuel francophone de l'Ontario (CAVLFO), est responsable de l'offre des cours en formation en ligne pour l'ensemble des conseils scolaires ainsi que de la formation et de l'accompagnement des enseignants se consacrant à l'enseignement en ligne.

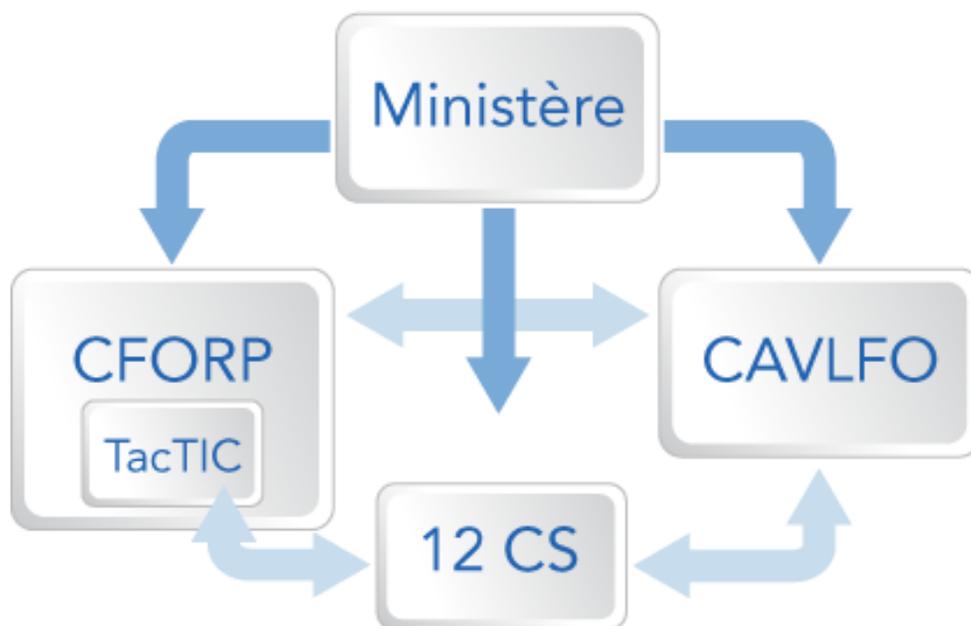


Figure 3 : Organisation de la formation en ligne et hybride du côté francophone

### Acteurs et fonctions

Bien que les deux dispositifs soient très différents, nous répertorions les principaux acteurs et leurs fonctions dans le tableau ci-dessous. Les acronymes, rôles et fonctions seront détaillés progressivement dans les différentes parties du rapport.

Le tableau n'est pas exhaustif mais permet, à l'instar des deux schémas précédents, d'avoir une vue d'ensemble et, au besoin, de se repérer lors de la lecture du rapport, de telle sorte que nous jugeons pertinent de le placer ici plutôt qu'en synthèse.

Tableau 3 : Principaux acteurs et fonctions

Dispositif francophone	Dispositif anglophone
<b>Création des cours en ligne</b>	
<p><b>CFORP</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Enseignant (expert de la discipline)</li> <li>- Réviseur pédagogique</li> <li>- Concepteur pédagogique</li> <li>- Équipe multimédia</li> </ul>	<p><b>TELO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Enseignants (experts de la discipline)</li> <li>- Réviseur</li> <li>- Rédacteur</li> <li>- Concepteur</li> <li>- Chargé des évaluations</li> </ul>
<b>Offre de cours en ligne</b>	
<p><b>CAVLFO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Direction (recension des besoins, embauche et formation des enseignants, assignation aux cours)</li> <li>- Secrétariat (administration)</li> <li>- Orienteur (administration, inscription des élèves dans les cours en ligne)</li> <li>- Personne responsable du PEI (coordination pour élèves en difficulté)</li> <li>- Enseignants (experts de la/des discipline(s))</li> </ul> <p><b>Conseils scolaires</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Choix d'un enseignant dédié aux cours en ligne</li> </ul>	<p><b>TELO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mise à disposition d'une plate-forme</li> </ul> <p><b>OeLC, OCeLC, NeLC, Conseils scolaires</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Choix des cours à offrir en ligne</li> <li>- Choix des écoles offrant des cours en ligne</li> <li>- Inscription des élèves dans les cours</li> </ul> <p><b>Écoles</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Choix des enseignants donnant des cours en ligne</li> </ul>
<b>Accompagnement et formation</b>	
<p><b>Au niveau du consortium :</b> CAVLFO &gt; Enseignants en ligne</p> <p><b>Au niveau des conseils scolaires :</b> PREAV &gt; Directions et personnels dans les écoles notamment au niveau technique Conseillers technopédagogiques &gt; Enseignants</p> <p><b>Au niveau des écoles :</b> TactIC &gt; Écoles</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leaders pédagogiques &gt; directeurs</li> <li>- Conseillers pédagogiques &gt; enseignants</li> </ul>	<p><b>Au niveau des consortiums :</b> OeLC, OCeLC, NELC &gt; Accompagnement des enseignants en ligne</p> <p><b>Au niveau des conseils scolaires :</b> DeLC &gt; Accompagnement des directions et personnels dans les écoles, notamment au niveau technique</p> <p><b>Au niveau des écoles :</b> TELT-c &gt; Accompagnement des enseignants en ligne et en classe, voire des directeurs</p>

## Au-delà des différences : des objectifs et des équipements communs dans l'ensemble de la province

Le ministère a commencé à développer certaines infrastructures telles que les réseaux internet et les systèmes de visioconférence dès la fin des années 1990. Désormais, même si le débit est susceptible de varier selon les zones, toutes les écoles ont une connexion internet sans fil, un système de gestion des apprentissages et divers équipements.

### *Le système de gestion de l'apprentissage*

À partir de 2006, l'objectif visé par le ministère de l'Éducation de l'Ontario est d'offrir des cours à distance au secondaire. La première action consiste alors à lancer un appel d'offres pour se doter d'un système de gestion de l'apprentissage (SGA)<sup>22</sup> dans lequel les 72 conseils scolaires pourraient partager des contenus tout en conservant leur identité. Dans la mesure où les plateformes gratuites semblent nécessiter certaines adaptations, c'est une plateforme dont le coût dépend du nombre d'accès qui a été retenue. Ainsi, la plateforme *Brightspace* de *Desire2Learn (D2L)* (cf. [fiche 1](#)) est sélectionnée pour permettre le déploiement de la formation en ligne dans l'ensemble de l'Ontario. Elle offre un environnement d'apprentissage virtuel (EAV)<sup>23</sup>, un environnement pour la Banque de ressources éducatives de l'Ontario (BRÉO)<sup>24</sup> ainsi qu'un environnement pour les communautés d'apprentissage Ontario (CAO). Des politiques d'utilisation sont alors rédigées et doivent être endossées par chaque conseil scolaire.

Environ quatre ans plus tard, il est proposé que les cours en ligne soient accessibles aux enseignants en classe comme ressources potentielles à des fins d'hybridation. Un autre appel d'offres de SGA est alors lancé avec la précision qu'il s'adressera dorénavant à un million d'utilisateurs. C'est encore la plateforme *Brightspace* qui remporte l'appel d'offres. Le ministère a ainsi un contrat de cinq ans avec la compagnie *D2L* qui lui accorde une licence pour un nombre d'utilisateurs estimé par le ministère. Ce nombre ne correspond pas à l'ensemble des usagers potentiels, mais au plus près du nombre d'usagers réels, auquel peuvent être ajoutées des licences additionnelles.

En plus des documents descriptifs de l'utilisation de la plateforme, le ministère finance le salaire d'un responsable du déploiement de cette plateforme dans chacun des 72 conseils scolaires de la province. Enfin, en 2013, une entente entre le ministère de l'Éducation de

---

<sup>22</sup> Terme traduit de l'anglais *Learning Management System (LMS)* ; souvent, on parle simplement de plateforme.

<sup>23</sup> Chaque conseil scolaire a son EAV avec un portail personnalisé, bien que celui-ci donne toujours accès à la même plateforme. Une des personnes rencontrées explique ainsi : « *pour les conseils scolaires de langue française, on a fait un EAV où est-ce qu'on a les 12 conseils scolaires de langue française de l'Ontario, leurs logos, répartis sur une seule page avec celui aussi du consortium d'apprentissage virtuel, le CAVLFO. Et, donc, ils n'ont qu'à cliquer sur leur conseil scolaire. Ça les amène tout de suite à leur page, ils entrent leur nom d'utilisateur, leur mot de passe et ont accès à leur profil d'élève ou d'enseignant.* » (M).

<sup>24</sup> Le ministère avait financé le développement d'une Banque de ressources éducatives (BRÉO ou OERB) qui a par la suite été intégrée au SGA.

l'Ontario et D2L amène à rendre les cours en ligne créés accessibles à tous les enseignants, de telle sorte qu'ils peuvent être mis à contribution en classe et créer une certaine hybridation de la formation.

Tous les conseils scolaires disposent ainsi gratuitement de l'ensemble des ressources aussi bien technologiques (SGA/EAV) que pédagogiques (cours et autres ressources pédagogiques en ligne) et de certaines ressources humaines visant l'intégration des nouvelles technologies et pédagogies dans les établissements. Cependant, il revient aux conseils scolaires de gérer l'offre de cours en ligne et l'équipement des établissements.

### *L'équipement des écoles*

Dans les dispositifs francophones et anglophones, l'équipement en technologies varie selon les priorités des conseils scolaires et des écoles. En effet, l'équipement est financé par les conseils scolaires, qui ont généralement des quotas pour chaque école<sup>25</sup>. La direction informatique de chaque conseil scolaire travaille avec la personne rémunérée par le ministère pour favoriser les pratiques technopédagogiques dans les écoles et déterminer les licences et les équipements à acheter. Par ailleurs, les écoles peuvent également acquérir des ressources supplémentaires dans le cadre de projets particuliers ou de collectes de fonds auprès des parents. Une recherche menée en 2013, à laquelle ont répondu près du quart des écoles de la province, relève que les écoles offrent aux élèves de multiples lieux d'accès aux technologies (laboratoires informatiques, salles de classe, bibliothèques) et qu'elles sont généralement connectées à internet, ce qui n'est pas le cas de tous les domiciles (Porter et coll., 2014).

Les conseils scolaires se sont dotés d'une suite d'applications *Google* ou *Microsoft*<sup>26</sup> et de différentes technologies. La plupart des écoles ont été équipées de TBI il y a quelques années, quelques-unes ont récemment acquis des télévisions interactives, mais certains enseignants les trouvent trop petites. De nombreuses écoles sont équipées en *Chromebooks* disposés sur des chariots<sup>27</sup> permettant de les recharger et de les déplacer facilement d'une salle à l'autre. Le choix des *Chromebooks* est notamment lié au fait que de nombreux conseils scolaires ont opté pour *Google for Education*, ce qui permet à l'élève qui se connecte avec son identifiant *Google* de se retrouver dans son environnement. Le *Chromebook* n'a pas de disque dur et s'allume toujours rapidement. Tout est enregistré en ligne et, comme les mises à jour se font automatiquement, aucune maintenance n'est nécessaire. L'inconvénient évoqué est que les *Chromebooks* ne permettent pas l'installation de toutes les applications telles que celles nécessaires pour faire de l'impression en 3D. Des ordinateurs doivent donc être conservés

---

<sup>25</sup> Par contre, il est possible de faire des investissements plus conséquents lors de l'ouverture d'une école. Cependant, les technologies deviennent obsolètes au bout de quelques années.

<sup>26</sup> Parmi les 12 conseils scolaires francophones, trois ont opté pour une suite *Microsoft* et neuf pour une suite *Google*. Nous n'avons pas la vision d'ensemble pour les conseils scolaires anglophones, mais ceux rencontrés étaient également plus nombreux à avoir choisi *Google*.

<sup>27</sup> Certains conseils scolaires sont passés de chariots de 30 *Chromebooks* situés entre deux classes à des caissons de cinq *Chromebooks* qui restent dans les classes en expliquant que cela incite l'enseignant à les intégrer dans les activités des élèves. À titre indicatif, on peut noter qu'un chariot de 24 *Chromebooks* coûte 7 500 \$.

dans les espaces de robotique. Les enseignants sont tous équipés d'ordinateurs portables et tendent de plus en plus à l'être de tablettes, ce qui leur permet de recueillir plus facilement des preuves d'apprentissage. De même, plusieurs écoles sont équipées de tablettes, voire parfois de robots de type *Bee-bot* (cf. [Fiche 11](#)) pour les élèves de la maternelle à la 6<sup>e</sup> année, tandis que d'autres fournissent des *Chromebooks* dès la maternelle. Dans certains conseils scolaires, il est davantage question de *WinBooks* ou d'*Ipads*, ou bien encore de « trousse de différenciation pédagogique » composées de cinq *MacBook*, cinq PC, cinq *Chromebooks*, cinq *Ipads*, cinq *Ipads mini*.

Selon les écoles, le ratio de *Chromebooks* ou autres technologies par élève varie de un pour trois à un pour un. L'acquisition d'équipement sur plusieurs années permet d'arriver progressivement à du un pour un dans plusieurs écoles. La proposition que les élèves apportent leurs appareils personnels en classe, conformément à l'idée du « Apportez vos appareils numériques » (AVAN) ou « *Bring your own device* » (BYOD), ne reçoit pas la même réponse dans tous les conseils scolaires. Tandis que, dans certains, les élèves sont encouragés à le faire afin d'assurer que chacun ait à sa disposition les outils nécessaires ou soit mieux formé sur ceux qu'il utilise à la maison, dans d'autres, l'usage des appareils personnels est peu recommandé en raison de l'impossibilité de contrôler les sites auxquels accèdent les élèves. De fait, dans tous les cas, nombreux sont les élèves qui apportent leurs téléphones en classe, mais beaucoup plus rares sont ceux qui apportent leurs ordinateurs. Face à l'attrait pour la communication en ligne, il importe d'accorder un intérêt particulier à la gestion de la classe à l'ère numérique. Si les écoles n'en sont plus à confisquer les téléphones, celles dans lesquelles les enseignants éduquent les élèves à un autocontrôle de l'usage du téléphone semblent moins nombreuses que celles où la politique est de laisser le téléphone portable à l'entrée de la classe et de ne le reprendre que dans le cadre de certaines activités, telles que les sondages *Kahoot*.

Les parents d'élèves signent un consentement en début d'année pour autoriser leur enfant à accéder à son compte web. Celui-ci comprend l'accès à tous les services de *Google* ou *Microsoft*, selon le choix des conseils scolaires, et aux autres sites dont se servent certaines écoles, notamment de médias sociaux tels que *Facebook* et *Twitter*, ainsi qu'à la plateforme *Brightspace* et donc à l'environnement d'apprentissage virtuel et à la BRÉO. Dès la maternelle, les enfants accèdent ainsi à différents services via leur compte, ce qui permet à l'école de réaliser un certain contrôle sur les sites fréquentés par les élèves. En effet, l'établissement scolaire est en mesure de repérer ou d'éviter la navigation sur des sites estimés inappropriés. Les accès autorisés sont effectivement différents selon le type de compte (administrateur, enseignant, élève), mais l'enseignant qui souhaite qu'un accès soit ouvert à ses élèves peut le demander aux services informatiques. Le courriel est géré à l'interne, il n'est possible d'écrire qu'à des personnes en lien avec le conseil scolaire en question, ce qui évite la réception de pourriels. Selon les conseils scolaires, les parents peuvent accéder à l'EAV ou aux applications *Google/Microsoft* avec leur enfant ou via un portail qui leur est propre (plus rare pour l'instant). Certains conseils scolaires prévoient d'ailleurs des formations pour que les parents d'élèves apprennent à utiliser ces outils et puissent accompagner leurs enfants.

C'est la direction informatique des conseils scolaires qui réfléchit, avec les directeurs d'établissements, aux achats à effectuer grâce au budget annuel accordé, et qui assure la maintenance en fonction des demandes qui lui parviennent. La plateforme de D2L permet de suivre l'activité des élèves, de voir leurs moments et temps de connexion, tout comme Google permet de faire de l'analyse de traces grâce aux *Google analytics*. Cependant, ces traces ne semblent pas prises en compte par les écoles, ni même par les conseils scolaires, pour évaluer les avancées des pratiques technopédagogiques à l'œuvre. C'est davantage au niveau des consortiums que les données accessibles sur *Brightspace* semblent être prises en compte.

Enfin, l'installation de mobilier varié permettant de changer facilement l'aménagement des salles (classe, laboratoire, bibliothèque) est une pratique de plus en plus répandue (cf. [Fiche 13](#)).

## De la production à l'offre de cours et autres ressources pédagogiques en ligne

### La production des cours et ressources pédagogiques en ligne

Les deux équipes provinciales ont eu pour mandat d'assurer la production des cours et ressources pédagogiques en ligne. Dans la mesure où elles l'ont fait de façon différente, il convient de présenter séparément les processus mis en œuvre aux niveaux francophone et anglophone.

#### *Dispositif anglophone*

Dans les écoles anglophones, le ministère assure la production des cours et des ressources pédagogiques en ligne au sein d'une composante de la branche dédiée aux curriculums et évaluations appelée Technology Enabled Learning Ontario (TELO).

#### *Les cours en ligne*

La manière de produire des cours et leur format ont évolué dans le temps. Alors qu'au tournant du XXI<sup>e</sup> siècle, peu de recherches portaient sur l'enseignement en ligne aux niveaux élémentaire et secondaire, le premier modèle de cours avait été défini à la suite d'une consultation des différents conseils scolaires proposant des cours en ligne au début des années 2000. Il s'agissait alors de cours avec beaucoup de contenus et d'activités permettant d'atteindre les objectifs du curriculum : « *There would be the expectations which the kids weren't particularly interested in, but their teachers were, and their parents were. And then, there was the contest. So that was a stand and deliver component. And then, on a separate page was the assessment. And, there was a lot of multiple page activities, multiple content pages, and moving kids back and forth from content to assignments. At the time, that was the best thinking.* » (M). Puis, en 2013, profitant des développements de la recherche dans le

domaine et, notamment, des travaux de Dorian Peters, la conception des cours en ligne a été repensée. Comme les élèves n'appréciaient pas de devoir aller d'une page de contenu à une page d'évaluation, dans les nouveaux cours, les différents éléments sont davantage rassemblés : « *now, every design decision we make is a learning decision so that every single thing on that page must support the learning goals that we set out for that activity* » (M).

Pendant ce temps, le ministère a travaillé sur le plan de cours en trois parties qui a commencé à être mis en œuvre dans les cours de mathématiques. La première partie amène l'élève à s'interroger sur les connaissances qu'il a déjà du sujet sur lequel porte le cours ; la seconde partie porte sur l'action qui le conduit à mobiliser ses connaissances antérieures dans un contexte lui permettant d'en développer de nouvelles ; la troisième vise la consolidation de l'apprentissage en invitant l'élève à revenir sur son apprentissage, la manière dont il l'a effectué et a atteint les objectifs. Les cours développent ainsi, du début à la fin, la capacité de questionnement, de recherche et de pensée critique des élèves, qui vont définir ce qu'ils ont à apprendre et discriminer les informations recueillies. Les enseignants en ligne sont invités à interagir avec les élèves pour stimuler cette réflexion. Par ailleurs, des enregistrements audio des parties écrites des cours ont été mis à la disposition des élèves et cette forme de narration a tout de suite été très appréciée des élèves, au point qu'elle a été généralisée à l'ensemble des cours produits. Une page réunit l'ensemble des enregistrements, ce qui permet aux élèves d'y accéder facilement s'ils veulent les écouter en baladodiffusion au moyen de leur téléphone. Les cours permettent désormais aux élèves non seulement de tout trouver sur une page, mais aussi de choisir entre un apprentissage basé sur l'écrit, l'audio ou une combinaison des deux selon leur convenance. De nouveaux cours sont produits sur l'équité, notamment celle des genres, et comprennent également le partage d'information et la création de réseaux : « *So, we have flash tweets instead of a flash mob. And, so, how do you get that information out there? So, it's taking that information and transferring it to another. So, that will build in knowledge of asking questions of enquiry based learning* » (M).

La conception des cours en ligne implique une équipe de sept personnes :

- un auteur principal<sup>28</sup> (*lead writer*), qui est un spécialiste de la matière et a de l'expérience dans son enseignement ;
- un réviseur principal (*lead reviewer*), qui est aussi un spécialiste de la matière et gère la création du cours ;
- deux autres spécialistes de la matière (l'un des deux peut être un expert en littératie (*literacy expert*), qui travaillent avec l'auteur pour l'aider à concevoir le déroulement du cours et les exercices) ;
- un rédacteur (*editor*), qui est un enseignant qui aide à clarifier certains éléments du cours ;

---

<sup>28</sup> Un ancien auteur de cours indique que la rémunération est de 18 000 \$ pour la création d'un cours, ce qui lui semble juste relativement au travail requis. Une auteure aborde un peu le processus : « *We start with the curriculum expectations and then look at the content and then that the method of delivery and trying to make it as a gamified and as motivated...* » (E).

- une personne chargée des évaluations (*assessment person*), qui est un enseignant qui comprend particulièrement bien la politique d'évaluation du ministère et accompagne le travail de l'équipe tout au long de la création du cours<sup>29</sup> ;
- un concepteur (*design person*), qui travaille avec les enseignants durant tout le processus de conception du cours, les soutient en offrant des pistes pour favoriser l'engagement et l'interaction (objectifs qui ont acquis plus d'importance avec l'intérêt désormais porté au développement de la pensée critique) et met en ligne le cours sur l'EAV.

Les enseignants intéressés à faire partie de l'équipe postulent en réponse à une annonce. Ils sont recrutés et rémunérés pour accomplir leurs tâches en dehors du temps dédié à leur activité professionnelle. La responsable travaillant au ministère de l'Éducation, en poste depuis 14 ans, durant lesquels quelque 300 cours ont été produits, précise avoir l'expérience de la manière de constituer les équipes. Elle accorde une grande importance non seulement à la connaissance que les candidats ont du curriculum et de la discipline concernée, mais aussi à leurs compétences technologiques, leurs capacités d'innovation et, surtout, leurs capacités à collaborer et leurs manières de réagir aux rétroactions. En effet, les enseignants n'ont pas toujours l'habitude de travailler en équipe ni les compétences requises pour y arriver. Elle mène ainsi une enquête auprès du directeur de l'établissement de chaque candidat présélectionné afin de déterminer, parmi eux, ceux qui seront le plus probablement à l'aise dans ce mode particulier de co-production de cours.

Une fois recrutés, les enseignants sont formés à la manière de concevoir un cours en ligne pendant une semaine<sup>30</sup>. La formation commence par le sujet de l'évaluation des objectifs de leurs cours (cette partie de la formation est donnée par un agent d'éducation de la composante ministérielle dans laquelle se trouve TELO) ; sont ensuite abordées les questions de droits d'auteurs, d'accessibilité et de conception. La majorité du temps de formation est ainsi consacrée à la conception en groupe en partant des besoins des apprenants ciblés, conformément au modèle ADDIE<sup>31</sup>. Au terme de cette première semaine, les membres de l'équipe ont appris à connaître les forces et faiblesses des uns et des autres, et le squelette du cours, les objectifs d'apprentissage, les modules et exercices dont il sera composé ont été définis. L'accès à l'application sur laquelle les enseignants peuvent commencer à rédiger le cours ne leur est donné que lorsque le plan de conception est approuvé par la responsable TELO. Ce travail est présenté comme très exigeant, enrichissant en termes d'apprentissage pour les enseignants et d'autant plus important qu'il s'agit de la seule semaine, durant le

---

<sup>29</sup> Pour plus de précisions : « *before 2013, we have a full different process and one of the pieces of feedback that we got from teachers were: "we really like to see more explicit assessment strategies". So, now, the assessment reporting which, you know, is a branch unite of this plan, provides us with teachers who are champions of assessment in their boards or in the province who really understand all of the fundamental parts of our assessment policy which just called growing with success and they work right with the team throughout the entire design process. They work with them on formulating learning and growing with success criteria, on creating reports, on identifying learning skills and group of competencies.* » (M).

<sup>30</sup> Deux à trois semaines par an sont ainsi organisées à TELO.

<sup>31</sup> Analyse-Design-Développement-Implantation-Évaluation, il s'agit d'un processus de design ou conception pédagogique.

processus de production du cours, où toute l'équipe est réunie en présence. Par la suite, les membres de l'équipe se concertent majoritairement par visioconférence (*Google Hangouts*), au moins une fois par semaine, et la personne responsable de la formation en ligne à TELO les rencontre au moins une fois par mois par ce même mode de communication. Elle suit également leur travail en ligne au fur et à mesure de la rédaction du cours, ce qui permet d'indiquer les ajustements à faire au fur et à mesure. Puis, une fois la première version créée, elle la lit intégralement et orchestre le processus de contrôle de la qualité. Enfin, il est toujours demandé aux enseignants qui utilisent les cours en ligne de bien se les approprier avant d'y recourir, et de les adapter en fonction de leurs élèves. En effet, chaque cours produit doit être modifiable par l'enseignant qui s'en sert dans le cadre d'un enseignement hybride. Cela fait partie des tendances actuelles, tout comme le développement de l'apprentissage professionnel.

Le développement professionnel des enseignants qui participent à la création des cours en ligne est susceptible d'avoir des retombées dans les établissements où ils exercent puisqu'ils peuvent faire part à leurs collègues de façons de mettre en œuvre des démarches pédagogiques, par exemple, de différenciation ou de développement de la pensée critique, inspirées de ce qui a été créé pour le cours en ligne. D'où l'idée d'embaucher fréquemment de nouveaux enseignants tout en conservant un qui connaît déjà le processus et participe au maintien de celui-ci.

Le processus de création d'un cours dure 14 mois. Il comprend 12 points de contrôle permettant d'assurer la qualité du processus et du cours. De plus, la qualité est contrôlée en continu. En effet, à la fin de chaque module d'un cours, il est désormais demandé à l'élève de faire part de son expérience et de son appréciation du contenu et des activités (rien n'est demandé concernant l'enseignant). À la fin du cours, l'élève est à nouveau invité à répondre à une enquête (incluant des questions sur les enseignants), dont les résultats sont communiqués aux enseignants. Pour l'instant, ces résultats n'ont pas été étudiés en détail, mais le seront avant les révisions de cours. À première vue, les élèves sont très satisfaits de l'accompagnement effectué par les enseignants. Seul un désagrément a été mentionné à propos de la nécessité de faire défiler les pages, ce qui a été réglé. De même, les enseignants peuvent répondre à une enquête sur le cours qu'ils enseignent (ils sont cependant moins nombreux à le faire) : ils mentionnent souvent qu'ils n'ont pas modifié les cours. Les premiers cours suivant cette approche sont sortis en septembre 2016 avec un coût de production<sup>32</sup> de 65 000 \$ chacun, ce qui est supérieur au coût des cours réalisés il y a une dizaine d'années<sup>33</sup>.

Le modèle de création de cours est désormais entièrement sous le contrôle de TELO et est donc susceptible d'évoluer rapidement selon les besoins<sup>34</sup>. Par ailleurs, alors que les premiers

---

<sup>32</sup> Cela n'inclut aucun coût de mise à jour, mais ce dernier n'est pas conséquent dans la mesure où il revient au salaire de quelques personnes durant quelques semaines.

<sup>33</sup> Pour rappel, l'équipe était alors plus restreinte et la pression plus grande puisqu'il fallait sortir jusqu'à 60 cours en une année.

<sup>34</sup> Ce qui ne semblait pas être le cas auparavant : « *before 2016, if we wanted to make changes to the way we did things it was quite a complex process because it was a third-party vendor who held the template, but because we've*

cours avaient été créés dans l'urgence de répondre au nouveau curriculum, ceux désormais créés bénéficient d'un processus de « rafraîchissement ». Ainsi, deux ans après sa création, chaque cours est retourné à l'auteur principal et à un enseignant du cours en question. Les rétroactions des enseignants et des élèves recueillies lors de l'usage du cours sont alors prises en compte pour l'actualiser et l'améliorer. Enfin, les cours sont refaits tous les cinq ans.

Afin de déterminer les cours à produire dans les trois années à venir, un plan a été mis en place en 2016 en prenant en compte, d'une part, les cours obligatoires tels que ceux de 9<sup>e</sup> année en mathématiques et en anglais et, d'autre part, ceux dont ont besoin les principaux utilisateurs des cours en ligne, à savoir les écoles rurales, notamment dans le nord de l'Ontario. Les personnes responsables de favoriser le développement des usages technologiques pour soutenir l'apprentissage dans les conseils scolaires ont ainsi soulevé la nécessité de produire 20 cours. Un ordre de priorité a ensuite été établi en fonction de l'urgence associée à chaque cours et de la visée d'équité comprise dans la vision renouvelée de l'éducation du ministère. L'objectif est ainsi de permettre à des élèves provenant de régions éloignées de suivre le curriculum complet grâce à de nouveaux cours en ligne. En 2017, 21 cours ont été créés. Étant donné que TELO ne s'occupe pas de la création des cours propres aux écoles catholiques, il revient aux conseils scolaires catholiques de s'en charger et ces derniers tendent à le faire via le consortium catholique, OCeLC. Pour ce faire, le consortium peut suivre les modèles mis en place par TELO et profiter de ses formations.

#### *Les autres ressources pédagogiques en ligne*

TELO offre des ressources d'apprentissage dès la maternelle. Des applications telles que *Gizmos* ou le portfolio peuvent également être utilisées avec les jeunes enfants.

Désormais, les cours en ligne créés sont offerts sous forme de modules (*units*) et d'activités, ce qui permet aux enseignants en classe de sélectionner les éléments pertinents, de les utiliser dans l'environnement de formation hybride de leur choix et de les adapter en fonction de leurs objectifs. Par ailleurs, les cours en ligne étant conçus selon un modèle d'enquête, ils pourraient facilement être utilisés comme des ressources pédagogiques pour réaliser des classes inversées. Beaucoup de ressources numériques sont également proposées pour l'enseignement élémentaire. Certaines ont été créées avec des partenaires français (notamment concernant les jeux sérieux). Des modules ont également été créés pour la fin de l'enseignement élémentaire, plus particulièrement de la 6<sup>e</sup> à la 8<sup>e</sup> année. L'ensemble de ces ressources pédagogiques se trouve dans la Banque de ressources éducatives de l'Ontario (BRÉO), qui en comprend des milliers en anglais comme en français.

---

*done it ourselves, at the end of first semester last year, students told us that they didn't like the amount of scrolling that they were doing. [...] So, we were immediately able to change the template so that we could create a column book type format so that every concept would be on one screen. » (M).*

## Dispositif francophone

Du côté francophone, le ministère émet des appels d'offres pour la création de cours et ressources en ligne. Au niveau du ministère, une unité se consacre aux cours en ligne et une autre aux ressources pédagogiques.

## Les cours en ligne

La production des cours est onéreuse, si bien que l'ensemble des programmes n'est pas offert en formation en ligne. Les cours en ligne sont proposés aux élèves de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année. La sélection des cours à offrir en ligne résulte des consultations annuelles du conseiller en orientation du CAVLFO avec les écoles secondaires francophones et de leur confrontation aux fonds engagés par le ministère. Pour créer les cours, ce dernier contracte une entreprise privée à but non lucratif, le Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques (CFORP) (cf. [fiche 2](#)), dont une partie des membres du conseil d'administration est composée des 12 directions de l'éducation des conseils scolaires. C'est à la fois une maison d'édition scolaire et un centre de formation continue des enseignants qui est impliqué depuis longtemps dans le domaine<sup>35</sup>. Les cours en ligne se conforment aux curriculums et attentes du ministère de l'Éducation de l'Ontario à l'origine des mandats. Les cours sont ainsi renouvelés au même rythme que les curriculums, à savoir tous les huit ans.

Pour la création de chaque cours, le CFORP embauche en prêt de service un enseignant expert de matière dans un conseil scolaire. Celui-ci travaille comme rédacteur, généralement durant une année scolaire, mais parfois pendant un semestre. Afin de devenir rédacteur, l'enseignant est formé aux attentes liées à cette activité et aux compétences globales au CFORP pendant environ deux mois (cf. [fiche 4](#)). Cette formation amène les enseignants à transformer leur conception de l'éducation : *« ils sont littéralement bousculés dans leurs visions des choses, dans les nouvelles notions d'apprentissage, dans le rôle de l'élève, dans ce design pédagogique, etc. Pour certains, c'est presque un choc, mais ils en sortent tous grands, meilleurs, et même quand ils nous quittent, quand ils reviennent sur le terrain, ils ne vont plus du tout voir leur quotidien de la même manière qu'avant »* (C). L'enseignant-rédacteur travaille à la création du cours avec un concepteur pédagogique, un réviseur pédagogique qui assure le développement de la pensée critique et une équipe responsable du multimédia.

La synergie des différents champs d'expertise au cours de la production des cours est présentée comme étant à l'origine des cours produits. Alors que, dans les années 2000, la création d'un cours prenait un an et demi et coûtait 125 000 \$ (Richard, 2007, p. 103), une

---

<sup>35</sup> Initialement, c'était même le CFORP qui choisissait les cours à produire en raison de sa connaissance du terrain. Les cours produits prennent toujours en compte les questions relatives à l'accessibilité. Le CFORP a réalisé près de 300 cours depuis 2001, mais les premiers ne sont plus offerts, car ils correspondent à d'anciens curriculums, ces derniers étant révisés tous les huit ans. Les révisions en cours des curriculums tendent à les axer sur les compétences davantage qu'ils ne l'étaient auparavant. La Colombie-Britannique est présentée comme restant en avance sur l'Ontario sur ce point.

dizaine d'années plus tard, elle peut s'effectuer en cinq à six mois et coûter jusqu'à 200 000 \$. Au cours des dernières années, en effet, la réalisation d'un cours est progressivement passée de quinze à cinq mois, la moitié du temps étant consacrée à l'élaboration du cours et l'autre à sa médiatisation. Dix cours par an sont ainsi produits. En effet, la nouvelle conception des cours s'est accompagnée d'une nouvelle organisation de la production<sup>36</sup> au sein du CFORP et d'une nouvelle façon de collaborer avec le ministère qui ont permis une telle diminution des temps de production. Au lieu d'attendre l'approbation par le ministère d'une version presque finale d'un cours présenté dans un logiciel de traitement de texte et de risquer de devoir refaire l'ensemble, un processus de contrôle fréquent, par itération, a été mis en place. Les éléments (charte graphique, conceptualisation, scénarisation, etc.) sont présentés au ministère au fur et à mesure et validés par une agente d'éducation. Au moment de l'approbation finale, les différentes composantes du cours ont toutes déjà été validées durant le processus de production. Cette validation progressive est facilitée par le développement de cours dits « modulaires » (cf. [fiche 3](#)) pour lesquels il est plus aisé de présenter les éléments indépendamment les uns des autres.

Le ministère a effectivement demandé au CFORP de produire des cours davantage axés sur le développement des compétences globales, de telle sorte que les membres du CFORP ont suivi des formations sur le développement de l'esprit critique et la conception dite « en cascade » partant d'une question initiale qui s'affine progressivement. Ce changement est important car, depuis 2001, les cours en ligne offraient l'ensemble du contenu couvrant le curriculum selon un modèle très linéaire, impliquant beaucoup de lectures. L'élève progressait d'une partie à l'autre jusqu'à l'examen final, qu'il découvrait au terme du parcours. Or, à partir de 2014 sont créés des cours « modulaires », reposant sur un important travail de scénarisation pédagogique, et considérés comme étant « révolutionnaires » (C) et « plus ouverts sur le monde » (M). Dans ces derniers, le sujet de l'évaluation sommative est donné au début du cours et l'élève choisit le parcours qu'il veut emprunter pour parvenir à y répondre en faisant des activités et des évaluations formatives. Les cours comportent peu de contenu, mais davantage de pistes de réflexion proposées par des questions « non googleables » (cf. [fiche 5](#)) afin d'amener l'élève à cheminer, puis à comparer ses réponses avec ses pairs. Ces nouveaux cours permettent toujours de remplir « toutes les attentes et les contenus des programmes-cadres. Donc, du curriculum » (M), mais ils amènent l'élève à construire ses apprentissages en faisant preuve d'initiative et de créativité dans le cadre d'une approche de recherche et de collaboration avec ses pairs.

Plusieurs acteurs indiquent que la réaction des enseignants et des élèves a été forte au début, car ils n'étaient pas habitués à ce cheminement pédagogique et semblaient vraiment déstabilisés. Le CAVLFO a alors mis en place une formation pour accompagner les enseignants dans cette démarche. Un guide pédagogique informe également l'enseignant sur la manière d'accompagner les élèves dans ce contexte de pédagogie redéfinie par la technologie (cf. [fiche 8](#)), et des capsules ont été intégrées dans les cours pour accompagner les élèves et leur permettre de comprendre ce qui est attendu. Finalement, il est précisé que les élèves

---

<sup>36</sup> Ce changement complet d'organisation s'inspire notamment du modèle SAM (*successive approximation model*).

apprécient vraiment cette façon d'apprendre et qu'« *ils ne retourneraient plus en arrière* » (M).

Parmi les 98 cours du secondaire offerts (histoire géographie, anglais, grandes religions, développement humain, droit, nutrition, santé, musique), 23 sont des cours modulaires, de même que quatre cours de 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> années (deux en histoire et deux en géographie). De fait, les cours de 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> années ont été conçus sur le modèle des cours en ligne, mais ne sont pas proposés sous cette forme (apparemment par crainte du manque d'autonomie chez les jeunes élèves) ; ils sont plutôt utilisés pour « hybrider » les cours en classe. Les cours propres aux conseils scolaires catholiques sont, quant à eux, produits par ces derniers et non par le CFORP. Le ministère souhaite désormais que les anciens cours soient refaits selon le modèle des cours modulaires et qu'ils soient davantage utilisés pour « hybrider » les pratiques en classe.

Dans ce sens, la copie maitresse de chaque cours produit est intégrée aux 12 EAV des différents conseils scolaires, puis chaque enseignant peut demander à la personne ressource de l'environnement d'apprentissage virtuel (PREAV) de son conseil scolaire de disposer d'une copie du cours<sup>37</sup>. Il est alors possible d'adapter le cours ou d'en sélectionner des parties avec lesquelles travailler en classe. Les enseignants ont accès à une formation pour apprendre à personnaliser leur copie du cours. Certains cours comptent ainsi 200 copies personnalisées. Alors que le financement n'est pour l'instant pas suffisant pour produire des cours dont le design pédagogique serait différent selon qu'ils visent un apprentissage en ligne ou en classe, c'est cette possibilité de personnalisation de la scénarisation et des textes qui rend les cours en ligne utilisables en salle de classe. Cependant, l'adoption de ces ressources pédagogiques en salle de classe est lente, car elle implique pour l'enseignant une appropriation à la fois de l'EAV et de la structure particulière du cours. D'où l'importance de l'accompagnement des enseignants, notamment réalisé par l'équipe TacTIC du CFORP.

### *Les autres ressources pédagogiques en ligne*

La Banque de ressources éducatives de l'Ontario (BRÉO) a été mise en place à partir de 2007. La BRÉO contient une panoplie de ressources (plus de 9 000), dont des objets d'apprentissage interactifs, des activités pour le TBI, des cours, des exercices, des évaluations, des jeux-questionnaires, des plans de leçons et des outils de développement professionnel. Les ressources que contient la BRÉO sont créées en partie au CFORP par des enseignants de l'Ontario pour les enseignants et les élèves de l'Ontario, de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année. Plusieurs collections de ressources proviennent également de fournisseurs de ressources pédagogiques externes. Toutes les ressources pédagogiques de la BRÉO sont validées au CFORP par des enseignants (appelés collaborateurs) qui ont la tâche d'évaluer la pertinence des ressources et de les indexer par année de scolarité, par cours ou par matière, par

---

<sup>37</sup> Les droits d'auteurs sont achetés aux auteurs des cours (c'est dans leur contrat de travail) de telle sorte que les enseignants peuvent utiliser les cours comme ils veulent.

domaine, par attente et par mots-clés. Le chargé de projet ainsi qu'une personne responsable de leur catalogage font également la révision des ressources pédagogiques. Le ministère et ses représentants s'engagent à vérifier et à corriger la syntaxe et l'orthographe de ces ressources dans le but de maintenir la qualité de la BRÉO. Les ressources pédagogiques doivent être liées aux attentes des programmes-cadres de l'Ontario et les auteurs doivent confirmer que leurs ressources n'enfreignent aucun droit d'auteur. Le CFORP précise que l'ouverture à la mise en ligne des ressources produites par les enseignants dans les écoles a peu fonctionné sans doute par manque d'habitude du partage et par peur du jugement.

Toutes les ressources de la BRÉO sont téléchargeables pour une utilisation hors ligne. Elles permettent aux enseignants de personnaliser l'apprentissage afin de répondre aux besoins individuels de leurs élèves et notamment de les aider à comprendre des concepts abstraits ou, plus largement, de susciter leur intérêt et engagement grâce à l'interactivité de ces ressources multimédias. Cependant, la BRÉO reste encore souvent méconnue ou peu utilisée et semble avoir perdu une partie de son intérêt depuis que les cours en ligne peuvent être utilisés en classe (c'est-à-dire depuis quatre ans ; auparavant, les licences contractuelles en empêchaient l'utilisation en dehors des cours en ligne). Le CFORP indique effectivement que les cours en ligne étant complets, ils offrent un contexte que ne présentent pas les ressources de la BRÉO et que l'enseignant peut trouver intéressant, mais sans parvenir à concevoir la manière de les intégrer dans son cours.

Au ministère, l'unité consacrée aux ressources pédagogiques cherche actuellement à proposer des ressources permettant d'intégrer les compétences globales dans les pratiques en salle de classe pour fournir un cadre cohérent avec les décisions politiques. En effet, alors que l'anglais, les mathématiques et le français semblent toujours avoir été privilégiés dans le développement de cours ou de ressources en ligne, de nombreuses matières en sont encore dépourvues. Le ministère cherche donc à doter les enseignants de ressources autres que des manuels scolaires, surtout en 11<sup>e</sup> et en 12<sup>e</sup> année. Des appels d'offres sont lancés pour la création de ressources pédagogiques dans des cours qui n'en ont pas encore. Ces ressources doivent être conçues selon le modèle de la cascade réflexive, qui correspond à une façon systématique de morceler les grandes questions pour encadrer le processus d'apprentissage par enquête, dans lequel l'élève est amené à interroger la validité des faits et à construire des arguments pour tirer des conclusions. Ces ressources seront intégrées dans la BRÉO et l'EAV, mais doivent aussi être imprimables en raison des limites du débit d'internet dans certains endroits, tout particulièrement dans le nord de l'Ontario.

### L'offre de cours en ligne

L'offre, ici entendue comme la mise à disposition dans les écoles des cours en ligne créés, s'effectue selon des modèles particuliers impliquant, dans la majorité des cas, le rassemblement des conseils scolaires en consortium. En effet, bien que les cours en ligne soient accessibles pour tous les établissements, ils requièrent des enseignants pour accompagner à distance les élèves qui les suivent. Différentes organisations se sont ainsi mises en place pour permettre aux élèves d'apprendre en ligne.

## Dispositif anglophone

TELO produit des cours en ligne et propose une application de gestion collaborative des cours aux conseils scolaires pour leur permettre d'identifier les demandes et de se verser des allocations compensatoires en fonction des cours dans lesquels sont inscrits les élèves. Mais, en raison de leur grand nombre, il n'existe pas de gestion globale de l'ensemble des besoins et ressources pour l'ensemble des 60 conseils scolaires anglophones. Ils tendent donc à se regrouper en consortiums. Le ministère présente les consortiums comme des organisations s'étant développées d'elles-mêmes dans le cadre de la stratégie e-learning Ontario. Bien que le ministère n'intervienne pas dans la gouvernance des consortiums (et inversement), le travail réalisé par ceux-ci contribue à renforcer l'action ministérielle. Ainsi, le ministère n'encourage pas les établissements à s'inscrire dans l'un ou l'autre consortium, mais apprécie leur travail et participe, en tant qu'invité, aux événements qu'ils organisent.

L'enjeu principal des consortiums est d'offrir l'ensemble des cours dont les élèves ont besoin dans tous les conseils scolaires grâce à un partage des places dans les cours en ligne. Comme nous allons le préciser ci-dessous, l'Ontario eLearning Consortium (OeLC) est le consortium le plus ancien ; il s'agit d'un regroupement antérieur à l'implication du ministère dans le développement du e-learning et certains y adhèrent depuis longtemps. Quant aux conseils scolaires catholiques, ils font tous partie de l'Ontario Catholic e-Learning Consortium (OCeLC). Les conseils scolaires situés dans le nord tendent à adhérer au Northern e-Learning Consortium (NeLC).

L'Ontario eLearning Consortium (OeLC) a été créé en 2001 pour développer l'enseignement en ligne et s'est élargi en changeant quelque peu de fonctions en 2006. Il a désormais<sup>38</sup> l'adhésion de 23 conseils scolaires publics et catholiques, plus ou moins grands et de différents endroits de la province, aussi bien urbains que ruraux. La participation au consortium implique un coût annuel d'inscription d'environ 5 000 à 6 000\$, car il offre différents services et notamment un système de réservation de places dans les cours a priori plus complet que celui proposé par le ministère<sup>39</sup>. Cette somme est jugée modeste par un contact TELT (cf. [fiche 15](#)), considérant les services rendus par cette gestion de l'ensemble par un seul acteur, qui dégage ainsi les responsables technologiques des conseils scolaires de cette charge aussi bien que des bilans statistiques. Il permet aux élèves de suivre des cours dans d'autres conseils scolaires membres du consortium que celui dans lequel ils sont inscrits. Cependant, la liste d'attente des élèves souhaitant suivre des cours en ligne est grande, satisfaire une telle demande demeure donc un défi. Le coordonnateur du consortium occupait auparavant un poste de DeLC (cf. [fiche 15](#)) puis un autre de vice-président du e-learning dans son conseil scolaire et continue à travailler quotidiennement avec les DeLC au niveau procédural et, plus occasionnellement, avec les TELT-c et les administrateurs des différents

---

<sup>38</sup> Des conseils scolaires rejoignent progressivement les différents consortiums. Nous avons actualisé le nombre de conseils scolaires présents dans chaque consortium en vérifiant les données disponibles sur le web le 12 janvier 2018.

<sup>39</sup> Les deux autres consortiums utilisent plutôt le système de réservation des places du MÉO. Les conseils scolaires participant à deux consortiums peuvent donc profiter de deux systèmes de réservation différents.

conseils scolaires dans le cadre de ce consortium. Le coordonnateur<sup>40</sup> forme et accompagne principalement les DeLC et leur fournit des ressources pour qu'ils respectent les procédures permettant l'inscription des élèves aux cours en ligne et l'accompagnement des enseignants exerçant en ligne. Il organise également un colloque annuel, BOLTT (Bringing online teachers together), au cours duquel des présentations et des ateliers sont donnés par des personnes partageant leur expérience.

L'Ontario Catholic e-Learning Consortium (OCeLC) a été créé en 2010 et a l'adhésion de 29 conseils scolaires, dont six font également partie de l'OeLC et six autres du NeLC. L'objectif de ce consortium est de permettre aux élèves du secondaire de suivre équitablement des cours créés et enseignés par des enseignants catholiques. Vingt des 29 conseils scolaires partagent un système de réservation des places<sup>41</sup> dans les cours en ligne. Les neuf autres en avaient déjà un et peuvent faire payer pour son usage, tandis que le système du ministère est gratuit. Cependant, il s'agit d'équilibrer les attributions de places des élèves entrants et sortants des différents conseils scolaires. Son comité de pilotage est composé des superviseurs ou surintendants ainsi que des TELT-c de certains conseils scolaires ; le coordonnateur est lui-même un ancien TELT-c et auteur de cours pour TELO. Il assume cette responsabilité depuis 2014, travaillant ainsi à mi-temps, bien qu'il soit désormais à la retraite. Un de ses principaux rôles est de soutenir les TELT-c des conseils scolaires catholiques en les rencontrant en face à face trois ou quatre fois par an et en organisant fréquemment des échanges en ligne qui sont enregistrés, puis mis à la disposition de tous. Depuis deux ans, il organise également un rassemblement annuel en janvier, le OCeLC forum, qui est notamment l'occasion de parler de l'écriture des cours en ligne. Ce n'est effectivement plus TELO, mais les conseils scolaires, organisés dans ce consortium catholique, qui doivent désormais produire les cours d'enseignement religieux<sup>42</sup>, car certains ont une dizaine d'années et sont donc à renouveler. Le coordonnateur a ainsi comme nouveau rôle de créer une équipe d'auteurs pour réaliser ces cours et de trouver comment financer leur création. Il joue d'ailleurs le rôle de rédacteur (*editor*) afin d'éviter frais relatifs à cette tâche. Les enseignants créent les cours en dehors de leur travail habituel, généralement l'été. Les cours en ligne offerts par les différents conseils scolaires varient selon leur capacité et leur priorité. Bien que tous en offrent au moins un, les différences sont grandes d'un conseil scolaire à l'autre. Ceux-ci sont indépendants et le consortium ne peut rien leur imposer, cependant, un guide des bonnes pratiques a été conçu par le consortium pour soutenir les TELT-c dans leur activité au sein des conseils scolaires et auprès des enseignants. Il est à noter que les échanges et le partage de documents entre les membres du consortium se font par *Google* plutôt que par les communautés virtuelles proposées par le ministère, car cela évite de s'identifier et semble plus facile d'utilisation.

---

<sup>40</sup> Le coordonnateur est recruté sur dossier et entretien et son contrat est potentiellement renouvelé tous les deux ans par le conseil de gouvernance. La liste de ses actions est longue ; elle peut être consultée en ligne : <http://www.oelc.ca/coordinator-supports/>, consulté le 12 janvier 2018.

<sup>41</sup> Il s'agit du *seat reservation system*, mis à disposition par le MEO, qui fonctionne bien, mais qui ne permet pas au coordonnateur d'avoir une vue d'ensemble de la manière dont les places sont réparties, car c'est le MEO qui en a le contrôle. Des échanges sont en cours avec la personne responsable de ce système au MEO pour en favoriser l'amélioration.

<sup>42</sup> Quatre cours d'enseignement religieux sont obligatoires pour les élèves du secondaire.

Le Northern e-Learning Consortium (NeLc) a été créé en 2010 et a l'adhésion de 15 conseils scolaires du nord de l'Ontario (des frontières avec le Manitoba jusqu'au sud de North Bay). Il couvre ainsi un territoire très vaste où les conseils scolaires, souvent composés de petites écoles, s'étendent également sur de grands espaces. L'enseignement à distance est donc nécessaire pour permettre aux élèves d'accéder à des programmes complets sans faire plusieurs heures de route pour suivre le cours non proposé par leur établissement<sup>43</sup>. D'où la volonté des conseils scolaires de travailler ensemble pour répondre aux besoins du milieu scolaire tout en cherchant un moyen de ne pas se perdre dans les compensations financières relatives au nombre d'élèves suivant des cours en ligne en dehors de leur établissement d'inscription. Il a été convenu que les établissements qui proposent des cours en ligne réservent cinq places aux établissements des autres conseils scolaires du consortium. Le consortium est principalement coordonné par deux personnes situées dans le même conseil scolaire, un surintendant et un TELT-c/DeLC qui y travaille depuis 2014, mais sa gestion est avant tout présentée comme un travail de groupe reposant sur des échanges informels par visioconférences quotidiennes entre les différents membres. L'adhésion au consortium est gratuite. La gestion des cinq places offertes aux autres conseils scolaires dans chaque cours en ligne s'effectue à l'aide d'un système de réservation en ligne où le premier à inscrire ses élèves est le premier servi. Le responsable fait donc en sorte que l'information des dates d'ouverture du système pour le semestre suivant soit bien diffusée dans les différents conseils scolaires. Par contre, l'offre de cours en ligne n'est pas coordonnée et parfois, plusieurs conseils scolaires offrent le même cours en ligne durant le même semestre. Il semble ainsi souhaitable que les 15 surintendants des différents conseils scolaires se coordonnent. Par ailleurs, le fort taux d'abandon des cours en ligne est présenté comme le principal défi rencontré par le NeLc. Le coordonnateur explique qu'il souhaite déployer une enquête permettant d'identifier les causes de ces abandons (a priori davantage liés à des questions d'emploi du temps que de difficulté des cours) afin de réfléchir à la manière de retracer les crédits obtenus dans les différents conseils scolaires. Des rencontres mensuelles en ligne et quelques rencontres annuelles en présence sont organisées pour discuter de façon formelle des questions relatives à l'enseignement à distance et partager les savoir-faire développés par la vingtaine d'enseignants qui donnent des cours en ligne (un cours sur trois par semestre dans certains conseils scolaires).

Cinq conseils scolaires ne font partie d'aucun de ces trois consortiums et sont donc susceptibles de développer le e-learning de différentes manières. Par exemple, le conseil scolaire le plus grand de l'Ontario, qui compte 583 écoles totalisant environ 246 000 élèves, ne fait officiellement partie d'aucun consortium, en raison de sa taille qui lui permet de fonctionner comme un écosystème. L'enseignante y travaillant que nous avons rencontrée n'a pas pu nous en dire davantage et son directeur n'a pas accepté d'entretien. Nous avons plutôt mené un entretien avec une responsable du e-learning et une DeLC d'un autre conseil scolaire

---

<sup>43</sup> Il peut être remarqué que, même à l'intérieur d'un conseil scolaire, l'ensemble des cours offerts en présence et à distance ne permet pas nécessairement de satisfaire aux besoins de certains élèves. Par ailleurs, les écoles sont petites et le fait que certains enseignants donnent des cours en ligne permet aussi aux écoles de conserver leurs enseignants.

ne faisant partie d'aucun consortium afin de prendre connaissance d'une autre façon de faire. Nous présentons ici cette méthode à titre d'exemple. Dans ce conseil scolaire, un comité d'organisation est responsable de l'implantation des cours en ligne et hybrides. Il est composé de directeurs d'établissements scolaires, de conseillers d'orientation, d'enseignants en ligne et d'autres acteurs importants. Un directeur adjoint, engagé à temps partiel par le conseil scolaire, est responsable de ce comité et un registraire aide les conseillers d'orientation à obtenir des statistiques concernant les élèves (taux de rétention, taux d'abandon, taux d'échec, etc.). Ils se réunissent chaque année pour décider quels cours seront donnés en ligne lors de l'année suivante. Les écoles ont la tâche d'afficher les cours disponibles. Les élèves choisissent ensuite lesquels ils vont suivre en présentiel et en ligne. Les cours en ligne, dans ce conseil scolaire, sont majoritairement ceux de 11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> années. Quelques cours en 10<sup>e</sup> année sont également offerts. Soixante-dix enseignants encadrent des cours en ligne, ce qui permet à environ 1 600 élèves d'en suivre au moins un. Le registraire s'assure que les cours dispensés en ligne comptent tous environ 35 élèves/groupe/enseignant ; certains cours autorythmés sont également offerts, en anglais et en mathématiques, pour les élèves plus autodidactes. Une application a aussi été développée pour communiquer diverses informations aux élèves, ce qui est considéré comme ayant servi à diminuer le taux d'abandon.

À l'intérieur des conseils et des établissements scolaires, la manière dont les enseignants sont amenés à enseigner en ligne peut varier. Cependant, de façon générale, il semble que la répartition des cours à donner à distance entre les différentes écoles secondaires s'effectue au sein du conseil scolaire : les TELT-c<sup>44</sup> ou les directeurs d'écoles vont solliciter les enseignants des disciplines concernées pour qu'ils effectuent une partie de leur service en ligne. L'enseignement en ligne ne constitue qu'une partie de la charge de travail des enseignants et plusieurs conseils scolaires semblent avoir fixé la limite à deux cours en ligne par an (dans une charge annuelle de six cours) en expliquant que cela vise à maintenir l'intégration des enseignants dans leur établissement, et à leur permettre d'être mieux soutenus et de conserver un contact avec les élèves. Toutefois, dans certains établissements, les enseignants peuvent enseigner complètement en ligne un des deux semestres, soit trois cours. Les horaires des cours en ligne sont inscrits dans les emplois du temps des élèves et le fait qu'ils les suivent dans une salle en particulier, à la bibliothèque ou ailleurs, dépend de la politique de chaque conseil scolaire et peut varier selon le niveau des élèves. L'idée reste cependant de pouvoir contrôler que les élèves suivent les cours auxquels ils sont inscrits et de leur permettre de s'adresser à une personne-ressource pour les aider, notamment pour l'usage de la plateforme, qui est présenté comme posant parfois des difficultés aux élèves.

---

<sup>44</sup> Dans un conseil scolaire comportant une douzaine d'écoles secondaires, une TELT-c/DeLC explique que six sont choisies pour donner des cours en ligne et qu'elle se rend dans ces écoles en quête de personnes « *bonnes technologiquement et pédagogiquement pour enseigner en ligne* ». Pour cela, elle demande au directeur une liste d'enseignants répondant à ces critères et choisit parmi eux. Lorsque des enseignants ayant déjà été impliqués dans des cours en ligne sont présents, ils sont retenus en priorité. Il est précisé que l'engagement et l'implication pédagogique sont plus importants que la maîtrise technologique.

## Dispositif francophone

Le ministère a laissé la responsabilité de la prestation des cours aux 12 conseils scolaires, qui se sont organisés en consortium. C'est ainsi qu'a été créé, en 2009, le Consortium d'apprentissage virtuel francophone de l'Ontario (CAVLFO). C'est le ministère de l'Éducation de l'Ontario qui donne au CAVLFO les mandats de création et de coordination de programmes. Le ministère subventionne le consortium et assume ses frais de fonctionnement, la rémunération de la personne responsable de la direction et, plus largement, celle de l'ensemble de l'équipe administrative et de 12 enseignants en ligne. La rémunération de 12 autres enseignants provient plutôt des conseils scolaires<sup>45</sup>. Le CAVLFO a reçu comme premier mandat l'offre de cours en ligne dits « de jour » de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année (élèves de 14 à 17 ans), puis celle de cours d'été et enfin de cours pour adultes (cf. [fiche 6](#)) et de projets pilotes concernant les cours de 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> année.

Le Conseil des écoles catholiques du Centre-Est a été désigné comme conseil « parrain » pour coordonner la prestation des cours aux élèves de l'ensemble des écoles secondaires francophones, ce qui impliquait de trouver un modèle pour dégager des enseignants de leur travail en classe et de les former à l'enseignement en ligne. Il était souhaité que des enseignants se consacrent à ce mode d'enseignement pour être disponibles au moment où les élèves en ont besoin, moment qui varie selon les horaires des conseils scolaires. C'est dans le collège catholique Samuel-Genest, établissement administré par ce conseil scolaire, que sont situés les locaux du CAVLFO.

Le choix de faire un consortium, plutôt qu'un 13<sup>e</sup> conseil scolaire qui aurait été une école virtuelle (telle la *Florida Virtual School*), a été guidé par la volonté d'éviter, d'une part, que le 13<sup>e</sup> prenne des élèves aux 12 autres, ce qui aurait engendré un phénomène de compétition et, d'autre part, que des transactions financières quelque peu compliquées soient instaurées entre les différents conseils scolaires.

Le CAVLFO est décrit comme « *une entité qui ressemble en tout point à une école* » (C) Le travail de la direction du CAVLFO consiste à établir les besoins, assurer le recrutement des enseignants en ligne, les former et leur assigner les cours. Une équipe « de la réussite » s'occupe des élèves à besoins spéciaux. Un conseiller en orientation travaille de pair avec ceux des 98 écoles secondaires. Les services de secrétariat et d'informatique gèrent les bases de données des inscriptions et de nombreuses autres informations. Le CAVLFO comprend ainsi une équipe de 36 personnes qui travaillent toutes à plein temps pour offrir une centaine de cours aux écoles durant l'année et une trentaine durant l'été<sup>46</sup>. Ce sont les écoles qui

---

<sup>45</sup> Ainsi, les conseils scolaires ne se facturent pas de frais les uns aux autres et le ministère a développé un widget à cet effet.

<sup>46</sup> Les élèves qui suivent des cours en ligne l'été sont généralement ceux auxquels il manque un cours pour finaliser leur année ou qui souhaitent augmenter leurs notes, voire s'avancer dans leur année scolaire à venir. Dans tous les cas, les élèves s'inscrivent dans leur établissement d'attache. L'offre de cours pour adultes est la même que pour les cours de jour afin de permettre aux adultes d'obtenir leur diplôme d'études secondaires. Ils doivent passer par une école pour

inscrivent les élèves au consortium d'apprentissage afin qu'ils suivent les cours en ligne tout en demeurant dans leur école d'attache. Au niveau des conseils scolaires, l'offre de cours en ligne est davantage présentée comme un service pour les cas particuliers que comme un choix, tel qu'on peut le voir dans le descriptif du conseil parrain :

Si l'élève veut suivre un cours qui n'est pas offert à son école, ou ne s'insère pas facilement dans son horaire, il est possible de suivre un cours en ligne grâce au Consortium d'apprentissage virtuel francophone de l'Ontario. Pour plus d'information sur le Consortium, visitez [apprentissageenligne.org](http://apprentissageenligne.org)<sup>47</sup>.

Alors que les taux d'abandon étaient élevés dans les premiers temps, l'idée est venue de faire en sorte que les cours en ligne soient inscrits dans les emplois du temps des élèves, et qu'une salle et un enseignant soient à leur disposition, car les adolescents sont perçus comme n'étant pas encore aptes à s'autoréguler suffisamment pour suivre un cours en ligne asynchrone de manière complètement autonome. Il a fallu convaincre les 12 conseils scolaires de mettre en place des locaux et un accompagnement adaptés. L'abandon a alors commencé à diminuer fortement et la réussite s'est accrue. L'encadrement en présence semble d'autant plus important que les cours en ligne s'adressent à tous les élèves du secondaire, c'est-à-dire autant à ceux qui semblent outillés pour faire de longues études qu'à ceux qui ont des défis de divers ordres. Autrement dit, aucune discrimination n'est réalisée quant au suivi des cours en ligne et le consortium offre un service d'appui spécialisé pour les élèves présentant des difficultés particulières via les services d'orientation et le spécialiste des besoins spéciaux du consortium, qui travaille avec son homologue dans chaque école.

Aussi les cours en ligne sont-ils majoritairement suivis à l'école, mais ils peuvent l'être en dehors selon les circonstances. Il revient aux établissements de juger si l'élève peut se former en dehors des lieux et horaires prévus et d'assurer qu'il a les conditions pour réussir. Le suivi de cours en ligne à distance est donc réservé à certains élèves (athlètes, anxieux, malades, élèves démontrant des capacités d'autonomie réelles, etc.). Par contre, il n'est pas possible de se servir de cours en ligne dans le cadre d'un enseignement à domicile, car les programmes francophones ne sont pas intégralement proposés en ligne et ce sont les inscriptions des élèves aux écoles qui financent les conseils scolaires. Ces cours sont donc uniquement accessibles aux écoles publiques laïques ou catholiques. Différentes capsules ont été créées et mises en ligne à l'été 2017 pour favoriser le développement des compétences nécessaires à la formation à distance des élèves. Ceux-ci sont incités à consulter les unes ou les autres en fonction de leurs réponses à un questionnaire. Les demandes d'inscription aux cours en ligne sont supérieures au nombre de places offert, faute de personnel suffisant, car les enseignants en ligne accompagnent un nombre restreint d'élèves (entre 50 et 80 par semestre).

Les enseignants en viennent à enseigner en ligne par envie de changement et de défi après plusieurs années passées en classe. Au début, la charge de travail leur semble plus importante

---

s'inscrire, mais n'ont pas à respecter de calendrier particulier pour l'inscription, car celle-ci s'effectue de manière continue.

<sup>47</sup> [http://www.ecolecatholique.ca/fr/Secondaire\\_14](http://www.ecolecatholique.ca/fr/Secondaire_14), consulté le 10 janvier 2018.

qu'en salle de classe, mais ce n'est plus le cas au fil du temps. Les enseignants sont recrutés par affichage dans les 12 conseils scolaires et sur le site du CAVLFO. La sélection s'effectue sur dossier et entrevue. Un système de points est appliqué dans l'évaluation des candidats comprenant des questions précises. Une fois qu'un candidat est sélectionné, des démarches sont entreprises auprès du conseil scolaire d'origine pour que l'affectation au CAVLFO soit mise en œuvre. En dehors des connaissances disciplinaires et des compétences d'enseignement sont recherchées des compétences d'adaptabilité et d'ouverture nécessaires à la prise en compte de l'évolution des technologies et celles d'organisation indispensables à l'accompagnement individuel, car « *ils n'ont pas une classe de 30 élèves, ils ont 30 classes d'un élève* » (C). Les enseignants en ligne ont une affectation spéciale, inscrite dans leur convention collective, qui leur permet de bénéficier à la fois d'une garantie de poste dans leur établissement d'origine et d'une durée potentiellement illimitée d'enseignement en ligne. Leur contrat est renouvelé chaque année tant qu'eux-mêmes et le CAVLFO le souhaitent. Une enseignante en fin de carrière qui travaille en ligne depuis neuf ans pense poursuivre ainsi ; un autre, plus jeune, enseignant en ligne depuis trois ans, envisage de retourner en classe par la suite pour enseigner en mode hybride. Certains membres travaillent dans les locaux du CAVLFO, tels que la directrice, la secrétaire, l'orienteur<sup>48</sup> et quatre enseignants.

L'enseignant en ligne est un spécialiste de la matière, ce qui permet d'avoir des cours qui n'auraient pas été accessibles dans les petites écoles dépourvues de spécialistes de certaines matières. Le professeur qui encadre, dans une salle, les élèves suivant des cours en ligne n'a, quant à lui, pas de rôle de spécialiste d'une discipline, mais il est aussi formé par le CAVLFO dans le cadre de webinaires organisés en début de semestre. Par ailleurs, les enseignants en ligne sont généralement dans leurs écoles, et travaillent selon les horaires de celle-ci. Les nouveaux enseignants en ligne se voient attribuer des effectifs moins importants que ceux plus aguerris afin qu'ils s'adaptent à ce mode de formation distinct de celui auquel ils sont habitués. Tandis qu'en salle de classe, les enseignants ont 25 à 30 élèves par cours et trois cours de 75 minutes, auxquels s'ajoute une période de préparation de 75 minutes par semestre, en ligne, l'enseignant se voit attribuer 65 à 80 élèves, selon les types d'évaluation. Dans la mesure où certains élèves se retirent, un enseignant en ligne indique avoir 56 élèves, répartis dans trois ou quatre cours par semestre. Le temps de préparation n'est pas utilisé en tant que tel par les enseignants en ligne, qui doivent être disponibles pour répondre aux élèves durant les différentes périodes. Normalement, les enseignants répondent aux élèves durant la journée, conformément aux horaires de l'établissement, puis évaluent et notent le soir, comme les autres enseignants. Ils sont aussi rémunérés au même tarif que les autres enseignants. Leur contrat est d'un an renouvelable sans nombre de renouvellements maximum, si bien que certains enseignants sont présents au CAVLFO depuis ses débuts. Finalement, le taux de rétention des élèves en ligne est de 98 % et celui de diplomation de 99 %.

---

<sup>48</sup> L'orienteur est une personne qui s'occupe de réaliser un certain nombre de tâches administratives, telles que faire les horaires des élèves et inscrire les élèves dans leurs cours.

## Remarques générales

- Dans les écoles anglophones aussi bien que dans celles francophones, la demande pour s'inscrire à des cours en ligne est présentée comme étant plus forte que l'offre. Les cours en ligne sont donc susceptibles de jouer un rôle de plus en plus important dans l'éducation en Ontario si tant est que des modes de financement permettant d'avoir autant d'enseignants que nécessaire soient trouvés. Les dispositifs étant saturés durant l'année scolaire, il n'est pas possible pour un élève anglophone de suivre un cours francophone dans le cadre de l'immersion. Par contre, cela est rendu possible durant l'été.
- Dans les dispositifs anglophones comme francophones, les enseignants qui créent les cours sont rarement ceux qui les enseignent, mais ces derniers peuvent tout de même les modifier. Une enseignante qui a été auteure de certains cours explique que même lorsqu'elle enseigne des cours qu'elle a conçus, elle les modifie après avoir décelé ce qui lui semble devoir être adapté selon les actions et rétroactions des élèves.
- L'éducation pour les adultes de plus de 21 ans, qui est restée principalement un enseignement par correspondance jusque-là, commence à profiter des cours en ligne, mais les modalités d'inscription et de suivi des cours sont différentes de celles des élèves du secondaire.
- Les acteurs rencontrés ont l'impression que les résultats des élèves qui suivent des cours en ligne et de ceux qui suivent des cours en classe sont similaires, mais aucune étude ne semble avoir été menée. Par contre, dans les dispositifs anglophones comme francophones, la présence d'un accompagnateur sur place en plus de l'enseignant en ligne est clairement apparue comme un facteur déterminant pour limiter l'abandon et favoriser la réussite des élèves.
- Pour l'instant, il n'est pas obligatoire que les élèves suivent un cours en ligne pour obtenir leur diplôme d'études secondaires de l'Ontario, mais plusieurs des acteurs interrogés considèrent que cela serait une bonne idée.

## Vers de nouvelles pratiques d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation

Les cours et ressources en ligne sont créés dans l'optique qu'ils seront accompagnés par des enseignants et que les élèves auront des occasions non seulement d'interagir avec le contenu, mais aussi avec des enseignants et des pairs. Or, enseigner, évaluer et apprendre en ligne amène nécessairement des changements de pratiques relativement à celles mises en œuvre en salle de classe aussi bien par les enseignants que par les élèves. Nous proposons de faire le point sur certains de ces changements amenés par les cours et autres ressources pédagogiques en ligne. Dans la mesure où les propos recueillis par les enseignants francophones et anglophones sont à la fois très proches, dans l'ensemble, et très variés, au niveau des témoignages individuels, nous ne faisons pas de distinction d'ordre linguistique mais abordons l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation selon qu'ils s'effectuent à distance ou en classe. À défaut de pouvoir répertorier l'ensemble des pratiques technopédagogiques existantes, nous proposons d'en relever certaines.

### L'enseignement avec les ressources et cours en ligne

#### *L'enseignement à distance*

Certains considèrent qu'enseigner en classe et en ligne est assez similaire : « *a teacher is a teacher. Whether online or face-to-face, you still need a lot of the same skills in an online classroom as you do in a face-to-face classroom. You have to be communicating constantly with the students, face-to-face or online, you have to be in contact with them, if there're issues, there're problems, of course, principals, guidance counsellors, you know, administration, parents all the time. It's no different in an online world* » (C). Toutefois, les enseignants habitués au face à face ont l'impression de découvrir un nouveau métier lors de leur premier cours en ligne, comme le montre ce témoignage d'une enseignante en sciences qui a 17 ans d'expérience en présence et seulement deux mois en ligne : « *it feels like I am a brand new teacher is what it feels, I feel like I'm back to square one because I'm so far behind in my marking and I'm, like, there's so many hours every day and every weekend that I'm myself spending. What I was doing in my first teaching, my first five years, not this far! So, it's like I've gone back again!* » (E).

Même s'il est nécessaire d'accompagner les élèves dans leurs apprentissages en présence comme en classe, la distance physique et le fait qu'il n'y ait pas de groupe-classe en ligne changent complètement les pratiques à mettre en œuvre pour accompagner les élèves, car l'approche est davantage individualisée et instrumentée. Il s'agit alors pour l'enseignant nouvellement en ligne de définir progressivement ses pratiques. L'enseignante précédemment citée explique que, face aux difficultés rencontrées par les élèves pour faire les cartes conceptuelles demandées dans le cours, elle a commencé à faire du soutien individuel, puis, en raison de la récurrence de ce problème, a fini par recommander aux élèves de passer par le module (*unit*) d'orientation qui regroupe la présentation de différents outils

avant de faire cette activité. Elle a également tenté de faire en sorte que les élèves collaborent davantage entre eux, mais l'usage du forum intégré dans le cours et la pratique de la collaboration ne sont pas spontanés pour les élèves, c'est pourquoi les demandes individuelles par courriel restent nombreuses.

Interrogé sur la distinction entre enseigner en classe et en ligne, un enseignant francophone explique : « *Moi, je trouve que je suis plus un coach qu'un enseignant, dans ce sens qu'il faut que j'accompagne l'élève, je fais quelques modifications et je personnalise l'environnement d'apprentissage, j'ajoute mes couleurs, je modifie certaines tâches d'évaluation pour les rendre plus intéressantes, mais après ça c'est l'élève qui chemine et moi je suis là pour répondre à ses questions faire la correction, le guider, le sécuriser [...] c'est surtout l'élève qui va arriver avec des questions [...] et c'est là que je vais jouer mon rôle [...]. La plus grosse adaptation c'est l'ouverture d'esprit, il faut être ouvert, il ne faut pas avoir peur de la nouveauté, du changement, parce qu'on fonctionne toujours sur des projets pilotes qui deviennent permanents, on est toujours en ébullition.* » (E).

Alors que l'enseignant en ligne n'a pas à faire de gestion de classe en tant que telle, ce qui peut paraître reposant par rapport à la réalité en présence, l'individualisation allant de pair avec la distance fait que plusieurs enseignants indiquent consacrer plus de temps à l'enseignement d'un cours en ligne qu'à celui du même cours en salle de classe, tout du moins au début. Le défi est alors davantage de trouver comment gérer son rythme de travail. En effet, certains enseignants limitent les moments d'interaction avec les élèves à certaines heures, tandis que d'autres se connectent en tout temps pour répondre aux élèves le plus rapidement possible. Ceux-ci ne parviennent pas toujours à se détacher de leur travail : « *I have no social life this year at all!* » (E). Le cas de cette nouvelle enseignante est particulier dans la mesure où il s'agit de la seule que nous ayons rencontrée qui s'est vu imposer d'enseigner en ligne, et ce, seulement une semaine avant la rentrée, avec uniquement une journée de formation. De plus, le cours qui lui a été attribué correspond à l'ancien modèle de cours<sup>49</sup>. De façon générale, les enseignants en ligne sont davantage volontaires et formés aux spécificités de cette pratique, ce qui favorise évidemment le passage d'un mode d'enseignement à l'autre. Malgré les difficultés engendrées par le changement de mode d'activité, tous les enseignants rencontrés déclarent aimer exercer en ligne et souhaiter continuer à le faire. Les enseignants en ligne apprécient les outils et ressources pédagogiques dont ils disposent et envisagent d'en utiliser certains dans leurs cours en présence, tels que des jeux-questionnaires, des vidéos et la boîte virtuelle dans laquelle les élèves déposent leurs travaux et par l'intermédiaire de laquelle il est possible de leur faire parvenir rapidement des rétroactions. Ils combinent les outils accessibles sur la plateforme provinciale et les applications choisies dans leur conseil scolaire, mais tendent à considérer que l'usage de *Brightspace* est plus adapté à l'enseignement à distance qu'à celui en classe.

De plus, une hybridation au sens courant du terme, c'est-à-dire comprenant non seulement l'intégration de technologies en classe, mais une formule combinant distance et présence,

---

<sup>49</sup> Elle le juge ennuyeux et ressent le manque d'expérimentations en laboratoire.

s'opère depuis peu dans certaines écoles afin de répondre au besoin de flexibilité des horaires de cours annualisés<sup>50</sup>. En effet, en plus des cours pleinement à distance, car offerts par d'autres écoles, des cours en ligne sont offerts à l'intérieur de certaines écoles<sup>51</sup> et les enseignants en profitent pour passer des moments en présence avec leurs élèves et surveiller le passage des examens, bien qu'il se fasse en ligne : « *it's true asynchronous new learning where they're often working on the course during other periods or in the evenings, and we come together every two weeks at lunch, for a session, we work together, and our tests are also by Google Forms but they're in class where I supervise them.* » (E). L'année précédente, l'accueil des élèves dans le cours à différents moments a été difficile. C'est pourquoi, désormais, le groupe d'élèves suivant ce cours est formé dès septembre, ce qui facilite l'accompagnement sous forme de communauté d'apprentissage.

### *L'enseignement en classe*

De nombreux interlocuteurs indiquent que les possibilités d'accès à *Brightspace*, à la BRÉO ou aux applications *Google* ou *Microsoft* ne sont pas connues de tous les enseignants et qu'une part d'entre eux est réticente à l'intégration des technologies numériques dans leurs pratiques ou lassée des multiples changements d'orientations et de curriculums au cours de leur carrière. Cependant, de nouvelles pratiques technopédagogiques se développent tout de même progressivement dans les écoles.

Les ressources pédagogiques de la BRÉO ne sont pas autant utilisées que cela était espéré. Du côté francophone, alors qu'auparavant, des colloques ont été organisés et des messages envoyés par courriel ou réseaux sociaux pour présenter les ressources, celles-ci restent méconnues de certains. De fait, tous les enseignants ne prennent pas le temps de s'y intéresser en plus de leur journée de travail. D'où l'idée de changer de stratégie et d'aller présenter certaines ressources aux enseignants dans les écoles ou dans le cadre de communautés d'apprentissage professionnel (CAP) pour leur faire découvrir la manière dont ils peuvent s'en servir. Du côté anglophone est soulignée également la volonté d'encourager l'hybride et les classes inversées, grâce à l'accompagnement des TELT-c et aux répercussions du travail que font les enseignants des cours en ligne (comme auteurs ou accompagnateurs). Ainsi, un enseignant ayant participé à la création d'un cours d'histoire a profité de sa charge de responsable du département d'histoire pour imposer l'usage de ce cours sous forme d'enseignement hybride dans son établissement.

Concernant l'usage que les enseignants font de l'EAV, la surintendante à l'éducation d'un conseil scolaire distingue cinq profils d'enseignants, allant des plus nombreux aux moins nombreux :

- ceux qui n'en ont jamais entendu parler ;
- ceux qui en ont entendu parler, mais font le choix de ne pas s'en servir ;

---

<sup>50</sup> L'enseignante qui le pratique le considère comme de l'enseignement en ligne et non pas hybride.

<sup>51</sup> Il s'agit d'un conseil scolaire ne faisant partie d'aucun consortium et comptant 110 écoles secondaires.

- ceux qui en ont entendu parler, qui sont allés dans l'EAV et ont intégré certaines ressources permettant l'hybridation de leurs pratiques ;
- ceux qui ont intégré des cours au complet dans l'EAV ;
- ceux qui ont leur programmation entière dans l'EAV.

Un contact TELT estime que, dans le conseil scolaire dans lequel il travaille, 25 % des enseignants au secondaire utilisent activement l'EAV et 10 % à l'élémentaire. Une direction francophone ayant dirigé des écoles élémentaires et secondaires indique également que l'EAV et la BRÉO sont beaucoup plus utilisés au secondaire, en raison des cours en ligne, qu'à l'élémentaire, où leur pertinence semble moindre et les applications *Google* plus intéressantes.

Un conseil scolaire francophone estime que plus de 50 % des enseignants<sup>52</sup> font de l'enseignement hybride, car, au-delà de l'EAV, différentes plateformes et outils technologiques sont utilisés. En effet, dans un autre conseil scolaire, un enseignant de musique, de mathématiques et de sciences explique qu'il met ses éléments de cours en ligne sur son site web personnel et se sert uniquement de l'EAV pour le « pigeonnier », l'espace virtuel de dépôt des tâches informatives ou sommatives. L'un des freins à l'usage de l'EAV semble être la nécessité de se connecter avec un identifiant : « *Some of them like the virtual environment, the carousel, some of them don't like the password protectedness of it, so they end up using other things, maybe its Onenote or something in Office 365 that is a little more slicker.* » (C). Une enseignante dans un conseil scolaire francophone explique également que trois plateformes et leurs messageries sont utilisées dans l'école, ce qui peut faire beaucoup d'environnements différents pour les élèves. Elle considère préférable qu'une seule soit imposée au niveau de l'école ou du conseil scolaire en dépit de l'aversion connue qu'ont les enseignants à l'égard de toute imposition.

Certains enseignants sont réticents concernant les technologies en général, d'autres n'aiment pas l'EAV ; et parmi les usagers des technologies en classe, beaucoup ne changent pas leur pédagogie pour autant et reproduisent ce qu'ils ont toujours fait avec d'autres outils ou supports. Cependant, d'autres enseignants sont plus innovants et leurs pratiques sont alors portées en exemple par les TELT-c, qui offrent à l'ensemble des enseignants de les accompagner pour mettre en place la même activité dans leur classe s'ils le souhaitent. Un contact TELT donne un exemple de collaboration d'élèves canadiens et italiens pour la création d'un livre, qui lui semble une activité intéressante à proposer. Il indique aussi qu'il initie les élèves au codage dans les écoles élémentaires, dès la maternelle, avec les *Bee-bot*.

L'enseignement hybride semble plus répandu au niveau élémentaire que secondaire dans la mesure où, de la maternelle à la 8<sup>e</sup> année, c'est le même enseignant qui dispense tous les cours (à l'exception, parfois, de certaines disciplines comme la musique ou les arts). Cela

---

<sup>52</sup> Cette estimation est basée sur la réponse à un sondage non obligatoire auquel a répondu la majorité, mais non pas la totalité des enseignants (ce conseil scolaire compte environ 1000 enseignants). Ainsi, le chiffre ne semble pas avoir évolué entre juin et décembre 2017, mais on ne sait pas si ce sont ou non les mêmes enseignants qui ont répondu au sondage.

permet de travailler sous forme de projets intégrant différentes matières et technologies. Alors qu'au secondaire, si les enseignants enseignent souvent deux à trois disciplines, ils ne gardent jamais une classe sur l'ensemble d'un programme. Toutefois, l'enseignement hybride tend également à se développer dans l'enseignement secondaire, notamment avec la mise à disposition des cours en ligne pour des usages en classe, mais le défi rencontré par les enseignants est alors de sélectionner les éléments de cours jugés pertinents et de trouver des manières de les intégrer de façon stimulante aux cours qu'ils dispensent.

Les enseignants peuvent effectivement demander l'importation du contenu des cours proposés dans leur environnement de classe, ce qui peut être très utile quand ils enseignent un cours pour la première fois. L'enseignant peut transformer ce cours, l'adapter, en prélever certains éléments, le partager avec un collègue. C'est l'appropriation du cours en ligne qui est souhaitée et non son accompagnement en classe : « *c'est le rôle des conseillers pédagogiques, des directeurs d'école, de s'assurer que l'enseignant n'est pas en pilote automatique. S'il l'utilise, il a une intention pour amener l'élève plus loin. C'est un gros projet de classe, mais il y a certains contenus par exemple qui peuvent être vus en ligne pour pouvoir mettre plus de temps dans le projet.* » (S). Certains éléments de cours en ligne peuvent également être utilisés pour demander aux élèves de travailler chez eux afin de compléter les parties du curriculum non abordées dans le cadre d'un projet, par exemple. L'enseignant peut aussi sélectionner des ressources de la BRÉO pour les mettre dans son espace virtuel. De fait, bien que les élèves aient accès aux ressources de la BRÉO, celles-ci sont si nombreuses qu'il semble préférable de mettre dans l'espace du cours les liens vers celles dont les élèves doivent se servir.

Les applications *Google* sont aussi fréquemment évoquées dans les pratiques d'enseignement hybride, notamment lorsqu'il s'agit de faire travailler les élèves ensemble. Une enseignante explique ainsi faire travailler ses élèves en groupe sur *Google docs*, ce qui lui permet de suivre leur activité et de l'évaluer individuellement en fonction des participations des uns et des autres, rendues visibles par les couleurs. Certains enseignants profitent de ces outils pour favoriser, dans les travaux en groupe, la démarche de questionnement et d'investigation : « *we are doing so much less content instructions and much more investigating instructions [...], so we assign a class of 21 students and 7 really rich questions, and in a groups 3 we cover a lot more content and everybody is ended up teaching each other in a way that is useful, they also can't copy each other and are all doing a different focus.* » (E).

De telles applications sont appréciées, car elles procurent un accès en tout temps aux travaux pour les élèves comme pour les enseignants. De même, la communication entre élèves et enseignants peut s'effectuer à tout moment et souvent au-delà des heures de cours. Ainsi, il est noté que bien qu'il ne soit pas possible de demander aux enseignants de communiquer avec les élèves en dehors des horaires de travail, des réflexions sont en cours dans certains conseils scolaires en raison des changements naturellement produits par ce mode d'enseignement.

Une enseignante d'histoire et géographie mobilise quant à elle différentes technologies et ressources en ligne dont elle profite pour faire une sorte de classe inversée (elle précise qu'elle ne la nomme pas ainsi) : « *I'll post articles videos questions they'll do that for homework that content piece for homework and then in class we'll be doing different learning activities to apply that knowledge from there than just acquire the contents* » (E). L'enseignante précise cependant qu'elle a cette possibilité parce qu'il s'agit d'enfants de milieux aisés, tous bien équipés à leur domicile.

Les pratiques technopédagogiques sont considérées comme étant favorables à la différenciation pédagogique (cf. [fiche 10](#)) : « *on voit beaucoup la différenciation chez nous donc c'est rare qu'on voit dans les classes tous les élèves apprendre toute la même chose avec les mêmes outils.* » (S). Cependant, la différenciation souhaitée pour tous n'est encore mise en œuvre, parfois, que pour les élèves présentant des caractéristiques ou des difficultés particulières. Dans un établissement, par exemple, il va être proposé aux élèves doués d'aider leurs camarades et de faire une quantité moindre d'exercices, cependant plus difficiles, ce que les ressources numériques facilitent. Deux enseignants dans un centre d'adaptation soulignent quant à eux que les usages des technologies numériques sont favorables à l'apprentissage de certains élèves ayant des troubles, mais défavorables pour d'autres. Le directeur d'un autre établissement explique aussi que les *Ipads* sont mieux adaptés pour certains autistes et pour les jeunes élèves (malgré sa préférence pour les *Chromebooks*, qui ressemblent davantage aux ordinateurs dont les élèves disposent à leur domicile). L'usage du portfolio tend à se développer pour permettre aux élèves de voir le parcours effectué et de conserver les preuves de leur apprentissage. Certaines écoles disposent d'un atelier de création équipé en imprimantes 3D. Un enseignant de technologie indique d'ailleurs qu'il fait réaliser à ses élèves le design de pièces d'un billard électrique qui sont imprimées puis montées.

Par ailleurs, au-delà des technologies numériques, d'autres technologies et activités sont proposées dans les écoles, comme nous avons pu le voir en visitant une école donnant aux élèves la possibilité de confectionner des marionnettes, de cuisiner, de faire de la danse ou du théâtre, par exemple. De plus, bien que les bibliothèques soient désormais munies de télévisions interactives ou de *Chromebooks* et que les livres y soient moins nombreux que par le passé, il y reste des ouvrages. Une bibliothécaire explique que, tandis que la recherche se fait en ligne, la lecture de livres, notamment de romans, tend toujours à se faire sur support papier. Un directeur d'école précise quant à lui avoir fait l'acquisition d'ouvrages davantage susceptibles d'intéresser les garçons, ce qui lui paraît fonctionner comme cela était souhaité. Enfin, même s'ils recourent de plus en plus aux ressources en ligne, bon nombre d'enseignants continuent à utiliser les manuels scolaires<sup>53</sup> dans l'enseignement en classe. De nombreuses activités mobilisent, de fait, des technologies ou supports d'apprentissage variés, par exemple, les clubs de lecture réunissant les élèves de deux écoles qui lisent des livres

---

<sup>53</sup> En Ontario, ce sont les conseils scolaires qui paient les manuels scolaires choisis parmi une liste ou « listrium » établie par le MÉO. Leur usage rassure les enseignants – qui sont évalués par la direction d'école – concernant le bon suivi du programme. Les cours en ligne ne sont cependant pas en lien avec des manuels : l'intégralité du cours est en ligne, à l'exception parfois de lectures particulières telles que des romans.

imprimés, puis échangent par visioconférence. Des communautés<sup>54</sup> se forment ainsi grâce aux systèmes de visioconférence (en dehors de l'espace virtuel initialement prévu pour les communautés d'apprentissage Ontario). Cependant, dans la mesure où les accès commerciaux aux systèmes de visioconférence ne sont pas possibles en dessous d'un certain âge, de nouveaux outils devraient être intégrés à l'EAV.

Enfin, les enseignants cherchant à mettre en œuvre de nouvelles pratiques technopédagogiques font part du temps que cela nécessite, mais aussi et surtout de l'intérêt et de la motivation perçue chez les élèves, ce qui les stimule à continuer sur cette voie.

## L'apprentissage et son évaluation

### *Vers de nouvelles formes d'apprentissage*

D'après un enseignant en ligne, l'apprentissage à distance diffère, pour l'élève, de l'apprentissage en classe dans la mesure où, n'ayant pas l'enseignant en face de lui, il doit davantage faire preuve d'autonomie : il doit chercher à comprendre ce qui lui est demandé et interpeller l'enseignant pour poser des questions au besoin. Le développement de l'autonomie et d'autres compétences globales semble lié, d'une part, à la distance entre enseignant et élève et, d'autre part, au modèle pédagogique mis en œuvre dans les cours modulaires : *« c'est une série de questions qui sont posées par cascades, et on propose des sites internet où l'élève peut faire sa recherche, et la recherche est quand même guidée, c'est pas un free-for-all, mais c'est quand même l'élève qui doit trouver les réponses à ces questions-là dans le but de confectionner et de répondre à des tâches, on ne parle plus de tests papiers-crayons ni d'apprendre des définitions par cœur ou des concepts, ça n'existe pas dans les cours modulaires, les tâches authentiques vont être le résultat des recherches de l'élève suite aux questions qui vont susciter la curiosité de l'élève. »* (E). Ces derniers sont effectivement perçus comme très différents des cours linéaires précédemment produits, qui contenaient *« [b]eaucoup de contenu, c'était toujours la même chose, l'élève lisait la question s'autocorrigeait soumettait le travail y'avait une note, ensuite il devait revoir ce qu'il avait vu durant l'unité, puis il devait être capable d'espérer réussir le test y'avait des projets, mais c'était surtout des tests. »* (E). Les cours modulaires sont donc perçus comme étant plus intéressants tant pour les élèves, auxquels différents choix sont proposés, que pour les enseignants, qui corrigent des travaux différents les uns des autres.

Cependant, les apprenants à distance rencontrent ainsi deux facteurs susceptibles de les déstabiliser : le changement de mode de formation, qui requiert une plus grande autonomie, et le changement de modèle pédagogique. Les élèves qui en sont à leur premier cours sur ce modèle demandent souvent à l'enseignant où se trouve le contenu et s'inquiètent d'arriver d'emblée sur le sujet de l'évaluation sommative. D'où la nécessité mentionnée par un enseignant d'accompagner de manière rapprochée les élèves, au début, sachant qu'après le

---

<sup>54</sup> Concernant les communautés communiquant par visioconférence en Ontario, il est possible de se référer à Barber et King (2016). Il s'agit cependant d'une enquête menée au niveau universitaire.

premier module, les autres se feront plus facilement, dans la mesure où l'organisation est identique. Afin de rassurer et d'accompagner les élèves, différents moyens sont mis en œuvre. Il est demandé aux élèves d'appeler leurs enseignants par téléphone pour établir un premier contact en début de cours, de visionner des tutoriels parfois créés spécialement par les enseignants pour les guider dans la prise en main de l'environnement d'apprentissage et du cours. Au-delà du premier contact téléphonique, les échanges tendent à se faire par courriel ou visioconférence. Cette dernière semble permettre d'humaniser les cours, car les enseignants n'ont pas toujours l'occasion de rencontrer leurs élèves en présence. Cependant, les rencontres en visioconférence requièrent une certaine organisation (surtout s'il s'agit de réunir plusieurs élèves) : chaque élève dispose dans son horaire d'une période de 75 minutes quotidienne, mais à des moments variables d'un jour à l'autre et les uns par rapport aux autres. Cependant, comme l'accompagnement s'effectue aussi en présence, dans les centres d'apprentissage ou autres locaux des établissements, les élèves peuvent bénéficier de différentes formes d'aide selon leur besoin.

Finalement, il semble envisageable que ce soit davantage les changements de modèles pédagogiques que le fait de suivre un enseignement à distance qui perturbent les élèves. En effet, le type d'activité consistant à mettre les élèves dans une position de chercheur devant répondre à une question et collaborer avec ses pairs est présent dans les cours à distance comme dans ceux en classe. Une enseignante qui recourt à cette méthode dans sa classe indique que cela semble fort apprécié de la majorité des élèves, mais en gêne quelques-uns, adeptes de méthodes plus traditionnelles : *« some of them still really want to just tell them what the right answer is, so they can memorize it and put it on the test, so I'm saying I don't know what is the right answer, you gonna find out, that's doesn't seem to be an answer for some of them (rires). But all of them are getting excited about finding out their own answers, especially if you as an educator does not give the right answer, or just say maybe there isn't a right answer, the electronic document help with that because it's really easy to grade process, and so if you are evaluating process, then the end product isn't that much important. Contracting someone to make a beautiful poster at the end isn't actually give you high scores anymore, if you don't have any process to show for it, actually its failure and you have to start over again. If you do grade process and a lovely poster board, that's a bonus but I will often evaluate unfinished things even and if you are evaluate process even something that's even finished can still show mastery or reach standards and can get a good number grade. So, some kids love that, and I find that the kids who are high achievers, they get frustrated from that, because they want to get 100 % for their beautiful poster board, but they catch a lot of kids along the way who never understood the point anyway and who maybe do amazing process and a really interesting thinking along the way and that are not organized enough to get to the end or forget to finish or don't send the work on time. [...] we went pretty much paperless, and then we got to the final exam and they really really missed having their notes, and they are also started asking for me, they would say "no no miss, I just want you to explain it, please just explain it", and so I listened to that and we came to a balance between the two of us very often the small teacher group that were very traditional looking, it was me with a presentation, lecturing and it was lecturing to a small group so there was a lot of back and forth and I mixed the groups, they were different ways a making a dynamic group, but usually*

*that part was intentional, and I was able to do that because I had the blended electronically content, so yeah, it was like traditional plus, not instead of.* » (E). Cette longue citation est très éclairante quant à l'attitude des élèves relativement aux changements d'orientation technopédagogique et reflète bien les attitudes que nous avons observées en classe (cf. [fiche 7](#)) et les témoignages des élèves que nous avons pu entendre lors d'un atelier de Tac2017, dans lequel les élèves acceptaient de répondre à nos questions concernant les nouvelles pédagogies à l'œuvre dans un de leurs cours. En effet, d'un côté, les élèves manifestent un grand enthousiasme dès qu'il s'agit de faire usage de technologies et de découvrir de nouvelles applications ou activités, de l'autre, nombre d'entre eux restent marqués par les habitudes et l'enjeu des notes. Cependant, les élèves réticents à changer leurs habitudes y sont forcés en ce sens que les enseignants profitent des traces laissées par les activités en ligne pour contrôler le travail effectué (ils peuvent vérifier, par exemple, que l'élève a visionné la vidéo recommandée).

### *Vers de nouveaux modes d'évaluation*

En Ontario, dans l'enseignement élémentaire comme secondaire, les travaux sont évalués selon un barème allant de 1 à 4 pour juger si les élèves sont en dessous ou au-dessus de la norme : R signifie que la compétence n'est pas acquise, 1 correspond à environ 50-60 %, 2 à environ 60-70 %, 3 à environ 70-80 %, ce qui est jugé comme « la norme », et 4 correspond à ce qui est au-delà de la norme. Sont également évaluées quatre habiletés d'apprentissage et habitudes de travail selon le barème suivant : N : insuffisant, S : satisfaisant, T : très bien, E : excellent. Pour évaluer les habiletés d'apprentissage et les habitudes de travail, c'est le comportement qui est pris en compte et non pas les résultats de l'activité de l'élève.

Les politiques d'évaluation dépendent des conseils scolaires. Ainsi, concernant l'évaluation des cours en ligne au secondaire, certains imposent qu'elle se fasse sous surveillance et d'autres acceptent qu'elle soit réalisée à distance. Il est prévu que l'examen « final » de chaque cours compte pour 30 % de l'évaluation, mais il peut prendre différentes formes. Dans les cours en ligne, la tendance va vers des projets et des démonstrations ; de moins en moins de cours comprennent des examens en tant que tels et de plus en plus comprennent des portfolios. Bien que l'évaluation des cours en ligne soit différente de celle menée dans les cours en classe équivalents, les résultats sont intégrés dans le bulletin de la même manière<sup>55</sup>.

L'usage des technologies en classe comme à distance tend à s'accompagner de modifications des modes d'évaluation. Le contrôle des connaissances ne semble plus de mise. Plutôt que des examens visant à vérifier la compréhension et la restitution du contenu, l'évaluation des

---

<sup>55</sup> Cependant, les conseils scolaires anglophones peuvent produire un examen final s'ils le souhaitent ou demander à ce que les élèves fassent l'intégralité des activités en classe. Dans les conseils scolaires francophones, cela fait suite à un accord mis en place au début des cours en ligne entre le ministère, les conseils scolaires francophones et les syndicats des enseignants. En effet, chaque conseil scolaire ayant sa propre politique d'évaluation, qui respecte les critères du ministère, il a été nécessaire de créer une politique sur l'évaluation en ligne de l'élève qui convienne à tous les conseils scolaires, ce qui n'était pas évident en raison des différences entre les écoles francophones publiques et les écoles francophones catholiques.

élèves est désormais relative à la réalisation de projets ou d'activités variés. Deux éléments ressortent : 1) l'évaluation tend à porter davantage sur le processus que sur le résultat ; 2) il revient aux élèves de faire la preuve des compétences acquises.

1) Évaluer les élèves plus sur le processus que sur le résultat est vu comme ayant pour conséquence de diminuer les différences entre les élèves. En effet, d'un côté, ceux qui ne parviennent pas toujours au résultat optimal obtiennent tout de même de la valorisation pour ce qu'ils ont fait et s'améliorent en fonction des rétroactions. De l'autre, ceux qui sont généralement très bons quand il s'agit de fournir une réponse à une demande n'ont pas nécessairement un processus parfait, le résultat de leur évaluation est donc un peu plus faible que celui auquel ils sont accoutumés.

2) L'évaluation découle de la démonstration de l'acquisition des compétences visées. L'idée est qu'il ne faut pas faire de surprise aux élèves, mais attendre qu'ils maîtrisent le sujet et aient développé les compétences pour les évaluer. Ainsi, avant de leur demander de faire la preuve de leurs apprentissages, il convient de leur donner toutes les occasions nécessaires pour acquérir les connaissances ou compétences visées en leur permettant de s'exercer et de poser des questions. Les élèves peuvent alors exploiter le support souhaité pour réaliser cette preuve : « *I might not be great at writing an essay, but I can do a video and I can tell you everything that I learned about this or I can show you my portfolio or I can create, you know, a booky or I could do 10 different things to show you what I've learned here.* » (M).

Cependant, des composantes « plus traditionnelles » demeurent. En effet, les élèves, même en ligne, doivent respecter les dates de remise des travaux et les déposer dans le pigeonier de *Brightspace* ou les remettre au surveillant de l'examen, selon les cas. Par ailleurs, bien qu'il s'agisse généralement d'activités originales et créatives, le contrôle du plagiat est effectué sur certains types de travaux grâce à l'application *Turnitin*<sup>56</sup>, qui permet de repérer les textes copiés. Cette application est disponible sur *Brightspace* pour les enseignants comme pour les élèves. L'idée de ne pas copier reste donc présente, alors que ce risque devrait être réduit avec les questions supposées « non googleables ».

Pour l'instant, les travaux et les habitudes de travail et habiletés d'apprentissage sont évalués. Mais alors que la tendance est au développement des compétences globales, seuls certains enseignants ont commencé à se doter de grilles d'observation<sup>57</sup> permettant de repérer ces compétences. Une réflexion sur la façon d'évaluer ces dernières et d'intégrer les résultats de cette évaluation sur le bulletin est en cours ; les nouveaux bulletins devraient être en usage à partir de la rentrée 2018.

---

<sup>56</sup> Une enseignante devant enseigner en ligne un cours linéaire, traditionnel, apprécie particulièrement cette application : « *Turnitin has its own database so its research not only the World Wide Web but also every essay that have been produced in, and it provide you with a score, so its says "its 30 % of somebody else work", and I think it is a pretty effective thing* » (E).

<sup>57</sup> Une grille d'évaluation des compétences globales est proposée sur le site *Pédagogie numérique en action (ressources et référence, liste d'indicateurs)*, mais les acteurs rencontrés ne nous indiquent pas qu'ils l'utilisent.

## Remarques générales

- Des évolutions dans les pratiques d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation sont progressivement opérées, mais elles sont souvent plus lentes que souhaité.
- Force est de constater que contrairement à l'idée défendue par certains des auteurs sur lesquels s'appuient les orientations de l'Ontario, les nouvelles générations ne sont pas si différentes des anciennes concernant l'apprentissage<sup>58</sup>. En effet, bien qu'ayant grandi dans un environnement riche en technologies, les jeunes ont besoin d'être guidés pour utiliser les applications dans les activités pédagogiques. De plus, certains élèves éprouvent des difficultés à faire évoluer leur façon d'apprendre et ont l'impression de mieux apprendre avec des cours plus traditionnels.
- Malgré l'enregistrement des traces d'activité sur les plateformes, les conseils scolaires indiquent ne pas savoir exactement quelle part d'enseignants utilise l'EAV et la BRÉO ou fait de l'enseignement traditionnel ou hybride. Les conseils scolaires semblent compter sur les consortiums pour faire des relevés d'activités, mais nous n'avons pu obtenir aucune donnée de ce type.
- Des pratiques d'enseignement et d'apprentissage riches et variées sont mises en œuvre dans la formation en ligne comme en classe. Il semble opportun de les répertorier et d'en faire une typologie précisant les objectifs, situations, activités, orientations technopédagogiques et leurs répercussions en termes d'apprentissage mais aussi de satisfaction et de motivation. De fait, aucune recherche fine ne semble avoir été menée sur les résultats tangibles de ces nouvelles pratiques technopédagogiques, si bien qu'il n'est pas possible de connaître leurs effets sur l'engagement et la réussite des élèves.

---

<sup>58</sup> Plusieurs recherches scientifiques l'ont déjà démontré. Toutefois, en changeant les modèles pédagogiques, il semble effectivement possible de modifier les nouvelles générations, notamment au niveau comportemental. Les discours visionnaires pourraient donc finir par être prouvés scientifiquement selon une logique de prédiction autoréalisatrice.

## Les relations entre les instances : freins et leviers dans le déploiement de la formation en ligne

Dans cette partie, nous proposons de revenir sur les enjeux, les défis et les modes de collaboration mis en œuvre entre les différentes instances qui interviennent dans le déploiement de la formation en ligne et hybride en Ontario. Pour ce faire, nous prendrons en considération conjointement les processus déployés des côtés francophone et anglophone et formulerons des commentaires fondés sur ce qui s'est passé de l'un ou l'autre côté en privilégiant quelque peu l'organisation francophone, davantage unifiée.

### Les instances clés pour l'instauration des orientations ministérielles

Pour que les orientations ministérielles se traduisent en pratiques dans les écoles, l'implication de tous les acteurs est nécessaire. Nous proposons ainsi de nous intéresser aux principaux relais que sont les conseils scolaires et les directeurs d'école pour éclairer les dynamiques à l'œuvre.

#### *Les relations des conseils scolaires avec les autres acteurs*

Les conseils scolaires sont principalement en lien avec le ministère, les autres conseils scolaires et les directeurs d'école. Comme nous l'avons vu, dans les conseils scolaires anglophones, une distinction apparaît clairement entre les « gros » conseils scolaires qui tendent à fonctionner de manière autonome et les plus petits, davantage enclins à travailler ensemble. Par contre, la collaboration au niveau de la formation en ligne est clairement affirmée entre les conseils scolaires francophones : « *nous, conseils scolaires, on est très chanceux de bien se connaître de bien travailler ensemble autant le ministère, nos réseaux, que nous-mêmes avec nos structures et nos regroupements interconseils que des boîtes comme le centre franco qui nous permettent, avec TacTIC, de nous rencontrer à différents moments donnés. Puis, je dirais même que nos directions ont l'occasion de réseauter ensemble et les conseils scolaires, les porteurs de dossier, ont la chance de créer, d'organiser certaines pratiques, d'échanger sur leurs ambitions, de socialiser. Je donne un exemple : quand j'ai finalement, 5 ans passés, créé le plan de citoyenneté à l'ère numérique, je l'ai présenté à une rencontre provinciale avec des homologues avec la condition qu'ils m'aident et en retour que je puisse les aider puis ça venait des exécutions d'un autre conseil scolaire qui m'avait au préalable alimenté moi-même...* » (S). Les directeurs d'école faisant partie de petits conseils scolaires évoquent une certaine proximité avec les directions générales des conseils scolaires favorisée par leur dimension : « *les membres du personnel enseignant ne connaissent peut-être pas toutes les secrétaires au conseil là, mais le DG circule et il connaît le nom des profs! Donc ça fait que notre relation est beaucoup plus ouverte, beaucoup plus influençable donc si on a un problème, ou tu l'apportes, oui c'est écouté et oui on va essayer de le régler. Mais je ne peux pas imaginer ça dans les grosses écoles où tu ne sais même pas c'est qui les patrons...* » (D).

Les propos tenus par les personnes jouant un rôle dans le développement du numérique au niveau des conseils scolaires font ressortir la mise en œuvre de stratégies systémiques dans la mesure où les changements soutenus par le ministère ont des répercussions simultanées au niveau de l'équipement des écoles, des orientations pédagogiques et de la formation des différents personnels. Les services pédagogiques des conseils scolaires partent ainsi des compétences que les élèves doivent développer d'après les directives ministérielles pour définir ce que les enseignants et directeurs d'école doivent eux-mêmes apprendre ou modifier pour parvenir au résultat souhaité. Une directrice se souvient : « *quand je suis arrivée il y a 5 ans, notre conseil a dit : "voici notre vision techno, elle est train de se créer, on va vous tenir au courant, on va faire plein de sondages, on va voir où on est rendus et on va former la direction, on va former les profs tranquillement pas vite" ; ç'a duré 1 an et demi, oh mon dieu on n'était pas rendus là dans notre tête comme pédagogues, mais on est rendus maintenant, pourquoi? Parce qu'on a été formés comme pédagogues, pis on suit, on continue d'être formés et nos profs et nos élèves aussi...* » (D).

Les orientations des conseils scolaires sont données à la suite de sondages menés auprès des personnels scolaires ainsi que des élèves et de leurs parents pour définir les chantiers à entreprendre et leurs étapes. L'entente entre les conseils scolaires et les directions est présentée comme agréable et propice au déploiement de la pédagogie redéfinie par les technologies. Par ailleurs, nous notons que les directions d'école apprécient lorsque les conseils scolaires leur donnent un montant pour acheter les équipements dont ils ont besoin conformément à leurs plans d'amélioration plutôt que de les équiper directement de certaines technologies. Les conseils scolaires jouent ainsi un rôle important dans l'instauration de dynamiques conformes aux directives ministérielles dans les écoles.

### *Les relations des directions d'écoles avec les autres acteurs*

La première responsabilité du directeur d'école est d'être le chef de l'équipe pédagogique. Il s'agit de donner les orientations et de s'assurer de leur mise en œuvre. Les directeurs d'écoles occupent une position intermédiaire entre les conseils scolaires et les enseignants<sup>59</sup>, les élèves et les parents, qui ont des attentes souvent proches, mais formulées différemment. Il est précisé qu'il convient d'avoir du doigté pour gérer un établissement, savoir faire preuve de patience envers les enseignants tout en exerçant une pression suffisante pour que les objectifs soient atteints. En ce qui concerne les usages technopédagogiques, les directeurs rencontrés expliquent qu'ils encouragent les enseignants à faire évoluer leurs pratiques pédagogiques et à intégrer diverses technologies. Ces changements ne sont pas imposés et le soutien nécessaire est offert à ceux qui le souhaitent : « *j'essaie de pousser et d'encourager les technologies, mais j'appuie aussi soit avec une ressource externe ou moi-même de mon côté* » (D). Les technologies promues vont au-delà des ordinateurs et des tablettes, il peut s'agir de technologies très variées en fonction des programmes, telles que des tables de mixage, des

---

<sup>59</sup> Un directeur ayant l'expérience d'établissements élémentaires et secondaires précise que les enseignants de l'élémentaire reconnaissent davantage le leadership du directeur et le suivent plus facilement que ceux du secondaire, qui tendent à avoir un esprit plus contestataire.

éclairages, des machines à coudre, pour des programmes de création de vêtements et défilés, par exemple. Les directeurs indiquent qu'ils font du mentorat auprès des enseignants et les amènent à échanger à propos de leurs pratiques en observant ce qui se fait dans les classes des collègues et à travailler ensemble, notamment dans le cadre des CAP ou d'autres rencontres avec les enseignants, voire avec les élèves : *« on a des rencontres aux deux semaines, rencontres pédagogiques et du personnel, on a toujours une section style "bien-être", ben là cette année c'est beaucoup la technologie aussi parce que le bien-être c'est interactif avec tout le monde, et puis développer le sens de l'empathie, la communication, la technologie nous aide beaucoup avec ça, mais là on n'est pas juste techno là, on rencontre nos jeunes en face à face aussi [...] c'est beau de voir les jeunes dans le corridor, ils sont 7-8 grands on s'assoit bien avec notre bouteille d'eau et de jus et on fait éco-école et parce qu'on mange très bien parce qu'on a le programme des collations nutritives, on mange bien on boit bien, on a notre techno on a nos items on sait qu'on part pas à la maison avec un sac qui a 40 livres parce que tout a été scanné par le prof ou par eux, on perd pas nos livres donc ça aide beaucoup au sens de l'organisation, je trouve les jeunes pas mal moins stressés, les 7<sup>e</sup>-8<sup>e</sup> années qui s'en vont au secondaire. »* (D).

Nous avons pu constater que les directeurs ont tous une très bonne connaissance de ce qui se fait dans leur établissement. De fait, ils vont dans les classes de façon planifiée aussi bien qu'à l'improviste : *« l'un des premiers droits de gestion que j'ai, je marche dans mon école et je rentre dans les salles de classe, et je m'en vais m'assoit dans les salles de classe, et je m'en vais parler avec les enseignants, ils se sentent pas menacés, parce qu'ils savent que je suis là pour eux, je suis là pour travailler avec eux et leur donner le meilleur matériel possible et les meilleurs conseils possibles »* (D). Les directeurs d'école doivent évaluer les enseignants en fonction d'une liste de monitoring dont les critères sont définis par le ministère : *« il y a 16 compétences, et puis il y a des rubriques à l'intérieur des compétences, on a une période de préévaluation, d'observation et de retour avec l'enseignant, l'enseignant chevronné est évalué tous les 5 ans, ce qui n'est pas beaucoup, l'enseignant, le nouveau, dès qu'il a ses deux évaluations positives, satisfaisantes, sa carte de compétence de l'ordre<sup>60</sup> devient permanente. »* (D).

Au secondaire, les directeurs peuvent compter sur des enseignants « leaders » qui servent de relais pour favoriser les dynamiques auprès des enseignants. De plus, à tous les niveaux, les directeurs profitent du dynamisme de certains enseignants technophiles pour tester les nouveautés et développer des pratiques technopédagogiques innovantes dans l'école. Pour favoriser le déploiement de nouvelles pratiques dans son école, un directeur explique qu'il applique *« le principe de Peter où chaque individu a une compétence, et on doit l'amener le plus loin possible jusqu'à son niveau d'incompétence »* (D). Il se sert aussi de la technique du réseautage, qui consiste à utiliser les réseaux d'influence des uns et des autres pour faire en sorte que les pratiques se répandent. Il part également de la curiosité humaine pour motiver les enseignants et les élèves et a ainsi inventé une société secrète au sein de l'école (par

---

<sup>60</sup> L'Ordre des enseignantes et enseignants de l'Ontario joue notamment un rôle au niveau de la déontologie afin d'assurer que les normes d'exercice de la profession relatives à l'empathie, au respect, à la confiance et à l'intégrité soient respectées, sans quoi l'enseignant peut être poursuivi.

exemple, des enseignants laissent dans les casiers des élèves une lettre mystérieuse leur demandant d'écouter une chanson en français et de la faire connaître à cinq élèves autour d'eux afin de diffuser la culture francophone ; s'ils y parviennent, des points leur sont alloués).

Les directions déclarent toutes communiquer avec les parents via le site web de l'école ou, plus fréquemment, les médias sociaux, afin de les tenir au courant de la vie de l'école et parfois leur demander leur avis ou les solliciter pour des collectes de fonds. Ainsi, la communication avec les parents de même que les achats de ceux-ci s'effectuent désormais en ligne, principalement par courriel et *Facebook*. Une directrice indique qu'il a fallu former certains parents qui ne connaissaient pas *Gmail* et les habituer à utiliser *Google translate*, car tout est en français. Elle ajoute qu'elle reçoit très peu d'appels téléphoniques de parents désormais. Elle évoque la satisfaction des parents concernant les accès au calendrier, aux activités des élèves, aux tests ou aux notes en ligne et la « maximisation du temps » des enseignants et du personnel qui en découle. De fait, les parents ont généralement accès aux gestionnaires de notes, ce qui leur permet de suivre la progression de leur enfant (cependant, pour des discussions qui ne peuvent se limiter à quelques mots, un directeur recommande aux enseignants d'appeler les parents ou de les rencontrer ; les plans de cours, syllabus et bulletins<sup>61</sup> semblent encore souvent envoyés par la poste).

Permettre aux parents de suivre en ligne la vie de l'école et l'évolution de leur enfant semble favoriser une meilleure communication avec eux et est susceptible de contribuer à un meilleur accompagnement des enfants à la maison : « *ils vont pouvoir voir aussi ce qui se passe en salle de classe. Donc, des fois, ça donne une meilleure compréhension de ce qui est fait en salle de classe, pis ça permet aux parents d'avoir un meilleur accompagnement à la maison aussi* » (D). L'utilisation d'un système permettant de suivre le comportement et l'évaluation des élèves en direct n'a pas été retenue pour éviter l'ingérence des parents dans le travail de la classe.

## Relations en jeu dans le déploiement de la formation en ligne

### *Au niveau du ministère*

Une collaboration entre francophones et anglophones s'est initialement établie pour le partage de la plateforme *Brightspace* en version française ou anglaise et le développement de quelques cours ayant été échangés et traduits avec les adaptations propres à l'une ou l'autre culture. Les deux équipes qui travaillent au ministère n'ont pas de coordonnateur commun, il s'agit de deux équipes distinctes qui partagent certaines expertises, certaines formations ou colloques, mais ne travaillent pas ensemble au quotidien. Le consortium francophone semble avoir été créé à l'insu des partenaires anglophones, qui n'ont apparemment pas apprécié cela dans un premier temps, puis sont venus s'inspirer de ce qui avait été mis en place pour

---

<sup>61</sup> Apparemment il est dans les normes de faire parvenir les bulletins aux parents avant la rencontre entre parents et enseignants, mais certains directeurs font l'inverse afin de bien faire comprendre les situations et de désamorcer certaines attitudes des parents en formulant les commentaires du bulletin en fonction des discussions qui ont eu lieu. Il s'agit ensuite pour le directeur de relire, corriger et signer chaque bulletin.

développer leurs propres processus, examinés en retour par les francophones. Tandis que les deux équipes travaillent de manière complémentaire pour transmettre le même message, au niveau opérationnel, des échanges susceptibles de favoriser une certaine émulation sont à l'œuvre, mais les structures et processus définis diffèrent. Il a fallu travailler en comité avec les partenaires pertinents dans les contextes locaux et procéder par étape en développant d'abord l'offre de cours de jour, puis de ceux d'été et, enfin, de ceux pour adultes.

### *Au niveau des conseils scolaires*

#### *L'offre de cours au cœur des relations entre conseils scolaires*

Le déploiement de la formation en ligne est apparu comme une nécessité en vue d'offrir les cours prévus dans les programmes aux élèves des écoles anglophones comme francophones. Cet enjeu est d'autant plus important que les écoles sont petites et que le nombre d'enseignants est donc limité. C'est ainsi que les écoles francophones, qui sont minoritaires en Ontario, ont eu davantage tendance à s'associer pour assurer l'offre de cours à leurs élèves grâce à la formation en ligne. Elles ont parfois commencé à s'associer avant que les directives ministérielles les y invitent. Du côté francophone, au ministère, la personne responsable du développement de la stratégie d'apprentissage électronique à ses débuts explique : « *comme on était dans un contexte minoritaire, avant même qu'on parle des cours en ligne, on avait commencé à faire l'analyse de l'offre de programmes aux jeunes francophones versus l'offre de programmes aux jeunes anglophones dans un concept d'équité parce que nos écoles secondaires étaient des petites écoles.* » (M). La mise en place du consortium francophone est ainsi le résultat d'une réflexion d'environ deux ans visant la satisfaction d'un besoin d'équité et rassemblant l'ensemble des conseils scolaires francophones selon une organisation bien établie.

De même, du côté anglophone, le besoin d'offrir des cours relatifs aux programmes catholiques a conduit les conseils scolaires catholiques à s'associer, tout comme l'ont fait les « petits » conseils scolaires du nord. Alors que la petitesse amène à se réunir, la grandeur rend moins nécessaire la collaboration, comme le montre l'exemple des grands conseils scolaires anglophones qui n'intègrent aucun consortium ; elle rend aussi de telles alliances plus compliquées, comme le révèle le fait qu'il n'y ait pas de consortium unique pour l'ensemble des conseils scolaires anglophones. Il semble effectivement plus difficile d'établir une organisation avec 60 conseils scolaires qu'avec 12...

#### *Un financement nécessaire à l'entente entre conseils scolaires*

Même avec seulement 12 conseils scolaires, la personne responsable du dossier francophone se rappelle qu'il n'était pas aisé d'obtenir l'adhésion des différentes directions générales et que, pour vaincre les nombreuses résistances, différents arguments ont été invoqués, tels que celui de la menace d'une diminution des effectifs en raison du développement de l'offre de formation à distance aussi bien dans le secteur privé que dans les établissements

anglophones. Il a également fallu faire la démonstration que la participation au consortium ne coûtait rien aux conseils scolaires et ne leur faisait pas perdre d'effectifs : « *au départ, il y avait beaucoup de difficulté à comprendre qu'il n'y avait pas de perte d'argent pour eux, au contraire, parce que c'est au prorata du nombre d'élèves* » (M). L'adhésion des 12 conseils scolaires à cette vision a été favorisée par l'obtention d'un financement important dans le cadre de l'entente Canada-Ontario permettant de ne pas faire reposer les coûts du développement de la formation en ligne sur les conseils scolaires.

Le fait que les principaux coûts du consortium francophone aient été assurés par le ministère explique l'accord qui a pu s'établir entre les conseils scolaires francophones. Plus largement, les budgets octroyés par le ministère, aussi bien au niveau des infrastructures que de la création des cours – attribués à TELO d'un côté et au CFORP de l'autre – et de l'accompagnement nécessaire à ce déploiement – avec les TELT-c d'un côté et l'équipe TacTIC de l'autre –, ont été essentiels au développement d'une offre provinciale de formation en ligne.

### *Au niveau des enseignants et de leur syndicat*

#### *Rassurer face aux craintes concernant le travail des enseignants*

Les acteurs mettent en relief la nécessité de faire face aux préjugés et aux craintes engendrées par la formation en ligne. Le syndicat des enseignants s'est effectivement inquiété des répercussions du développement de la formation à distance sur l'emploi des enseignants et il a fallu le rassurer en démontrant que cela ne diminuerait pas le nombre d'enseignants : « *if you look at the unions, the teacher unions, right? They've been looking very interestingly at online learning. What is this gonna mean? Less teachers? No, no, that's a myth. You still need the same number of teachers, for the same number of students. It's not that there will be less teachers. In fact, in many cases, I think, I don't have the data to support this, but for what I've taught, what I've learned and anecdotally, is that in many cases, you have more options, more students to teach if you're sharing courses with other school boards. You're gonna have access potentially to teach more students. It's not that you're gonna lose this and there'll be loss of teachers' jobs. There'll be more periodically if you have more students you're sharing throughout the consortium or across the province, right? It's exponential!* » (C).

Au niveau francophone, il n'existait pas de description de tâche de ce que font les enseignants à distance, une entente révisable au bout de deux ans a donc été mise en place. Puis l'enseignement en ligne a été intégré dans la convention collective des enseignants lors d'une négociation provinciale des contrats des enseignants.

Cependant, certaines inquiétudes concernant le rythme de travail des enseignants semblent toujours d'actualité, alors que les enseignants en classe comme en ligne travaillent en dehors des heures de cours aux moments et durant le temps qu'ils souhaitent : « *there's still some fear around the online technology. Does this mean that our teachers if they teach online they*

*have to work all night? available 24/7? No, doesn't mean that. But, if you want that option, it could mean that as a teacher. [...] the vast majority of teachers do outside of the classroom, outside of school hours, spending countless hours preparing for your students whether it's face-to-face or whether it's online. » (C).*

### *Vaincre les préjugés*

Développer la formation en ligne a également impliqué de faire face au préjugé selon lequel les cours en ligne seraient de moindre qualité relativement aux cours en classe. Le fait d'embaucher les enseignants pratiquant quotidiennement en classe pour produire les cours en ligne a sans doute grandement contribué à remettre en cause cette idée et à obtenir l'adhésion des enseignants.

Par ailleurs, diverses formes de résistance concernant l'usage des technologies, et tout particulièrement de l'EAV, que beaucoup d'enseignants n'utilisent pas ou peu, semblent encore présentes du côté des enseignants. Certains restent réfractaires et peuvent notamment justifier leur posture par le fait que les programmes-cadres n'incluent pas encore les tendances promues, telles que celles portant sur les compétences globales, ni dans les pratiques pédagogiques ni dans l'évaluation. Cependant, cette résistance au changement s'atténue dans le temps, notamment en raison de l'arrivée de nouveaux enseignants plus à l'aise avec les technologies bien que ne sachant souvent pas comment les utiliser dans des activités pédagogiques. La formation des enseignants dans les universités semble, de plus, évoluer progressivement en ce sens. Ainsi, le CFORP est de plus en plus invité à faire des présentations dans les facultés d'éducation et le renouvellement des professeurs au niveau universitaire semble avoir un effet favorable sur la formation de la nouvelle génération d'enseignants. Alors que par le passé, les enseignants tendaient à s'opposer aux changements de pratiques pédagogiques ou à l'intégration de technologies, le CFORP remarque que désormais, certains ont, au contraire, tendance à en demander plus que ce qui leur est proposé, notamment en termes d'intégration de la programmation, de la robotique ou de la réalité virtuelle dans les cours ou ressources pédagogiques en ligne.

### Remarques générales

Les relations semblent bonnes entre les différents acteurs et le sont sans doute d'autant plus que (1) les instances se recoupent et que (2) les acteurs occupent différents postes durant leur carrière. Par exemple, (1) les membres des comités d'administration des consortiums viennent des conseils scolaires, les enseignants participant à la création des cours sont issus de différentes écoles et se consacrent à ce travail momentanément ; (2) les accompagnateurs (TELT-c ou TacTIC) ont été enseignants, voire directeurs d'école et les directeurs ont tous été enseignants auparavant ; les mêmes personnes passent de fonction enseignante à des fonctions ministérielles ou de direction.

## La formation et l'accompagnement des directions d'établissement et du personnel enseignant

La formation initiale des enseignants ne semble guère préparer les futurs enseignants à la pédagogie redéfinie par les technologies et encore moins à la formation en ligne<sup>62</sup>. Il est impossible d'imposer aux enseignants de changer abruptement leurs pratiques pédagogiques et les outils mobilisés dans celles-ci, dans la mesure où il convient de respecter les conditions de travail définies dans leur convention collective et protégées par les syndicats. Toutefois, cette convention faisant mention de la formation et du perfectionnement professionnel, il est possible d'orienter les enseignants vers les tendances souhaitées. Ainsi, quelques cours leur sont offerts sur des thématiques associant les technologies à des matières telles que l'administration et la gestion, les affaires ou la construction ; ces cours peuvent être suivis et valorisés en tant que qualifications additionnelles<sup>63</sup> dans le cadre du développement professionnel. De plus, diverses formes d'accompagnement ont été développées de façon distincte dans les conseils scolaires anglophones et francophones.

### Dans les écoles anglophones

De 2005 à 2011, chacune des six régions de la province avait une personne chargée d'aller d'un conseiller scolaire à l'autre pour soutenir l'implantation du e-learning, puis, à partir de 2011, cet accompagnement est apporté par des « e-learning contacts » qui, depuis 2015, sont devenus des « Technology Enabled Learning and Teaching Contacts » (TELT-c) (cf. [fiche 15](#)). Leur rôle est essentiellement d'ordre pédagogique, car l'objectif est qu'ils favorisent le déploiement de la pédagogie redéfinie par les technologies en classe aussi bien que l'accompagnement des enseignants en ligne. Certains conseils scolaires ont également un « District e-Learning Contact » (DeLC) dont le rôle est davantage d'ordre technique et concerne tout particulièrement le bon fonctionnement de l'EAV.

Dans plusieurs conseils scolaires, c'est la même personne qui endosse les rôles de DeLC et de TELT-c, car le second ne peut pas fournir le soutien pédagogique prévu si les dispositifs techniques ne sont pas en place ; dans d'autres, il n'y a pas de DeLC. Cela semble notamment dépendre de la taille et de l'histoire des conseils scolaires, qui peuvent décider d'en avoir un ou non. Dans les petits conseils scolaires, le DeLC est souvent un enseignant qui n'a pas forcément de connaissances spécifiques en système technique et va travailler de concert avec le service informatique du conseil scolaire, tandis que dans les plus gros conseils scolaires, où le DeLC et le TELT sont deux personnes distinctes, il s'agit plus fréquemment d'une personne des services informatiques ou étant formée à la programmation.

---

<sup>62</sup> Toutefois, l'Ordre des enseignantes et enseignants (*College of teachers*) de l'Ontario est en train de concevoir une qualification additionnelle concernant la pédagogie en ligne et est intéressé à ce que des cours portant sur les pratiques technopédagogiques se développent dans les facultés d'éducation, mais ce sont les facultés d'éducation qui souhaitent être pourvoyeurs qui doivent faire la demande d'agrément des programmes à l'Ordre.

<sup>63</sup> Pour accéder à la liste des qualifications additionnelles :

<https://www.oct.ca/members/services/findanaqstart/findanaq?searchBy=aqname>, consulté le 10 janvier 2018.

Alors que le DeLC est rémunéré par le conseil scolaire, c'est le ministère qui finance le salaire d'enseignant d'un TELT-c dans chaque conseil scolaire ainsi que certains de ses déplacements ou activités. Comme pour les DeLC, lorsqu'il y en a, ce sont les conseils scolaires qui recrutent les enseignants qui deviennent des TELT-c, embauchés avec des contrats d'un an renouvelable. Bien que les DeLC et TELT-c soient employés par les conseils scolaires, il n'est pas attendu de ces derniers qu'ils les forment au-delà des compétences nécessaires à l'activité pour laquelle ils avaient été recrutés (en général, l'enseignement). Par contre, l'agent d'éducation présent dans chaque région de même que le Central Pro program contribuent à l'accompagnement des TELT-c et DeLC pour établir un réseau provincial visant le partage des bonnes pratiques à l'œuvre dans différentes écoles. Ces derniers sont réunis en présence quelques fois dans l'année et participent fréquemment à des webinaires. Ainsi, un membre de TELO organise des webinaires hebdomadaires avec les DeLC, dont certains spécialement pour les nouveaux venus, et se montre disponible pour les soutenir. Des webinaires mensuels réunissent également l'ensemble des TELT-c et DeLC pour discuter des situations qu'ils rencontrent dans leur région respective et de l'articulation de leurs pratiques aux plans d'amélioration des conseils scolaires et des écoles visant à atteindre l'excellence conformément aux objectifs ministériels.

De plus, une communauté en ligne permet de partager régulièrement de nouvelles documentations, parmi lesquelles l'enregistrement des webinaires, et contribue également à l'accompagnement des TELT-c et des DeLC. Chaque TELT-c peut rencontrer une personne désignée, dans sa région, pour bénéficier de son soutien ; les représentants de TELO sont aussi disponibles pour assister les contacts TELT dans leurs échanges avec les conseils scolaires. Les TELT-c ont des rencontres qui sont parfois associées à des colloques, telles que BITT et ECCO à Niagara Falls ; ils participent à des conférences et offrent parfois eux-mêmes des ateliers, comme nous l'avons constaté dans le cadre de la rencontre BOLTT, organisé par l'OeLC. Ils ont également des rencontres régionales, telles que le symposium régional de Thunder Bay sur le e-learning. TELO encourage les TELT-c à inciter les enseignants à venir dans ces rencontres pour se former et échanger ; certaines leur sont d'ailleurs tout particulièrement consacrées.

### *L'accompagnement des directions*

Les TELT-c travaillent aussi bien avec les conseils scolaires qu'avec les directeurs d'école et les enseignants. Ils sont ainsi connus des directions d'établissements, tout particulièrement secondaires, qui n'hésitent pas à faire appel à eux pour obtenir le soutien requis dans leur école. Il n'est pas question de formation ou d'accompagnement particulièrement dédié aux directeurs, mais plutôt d'une communication avec eux pour favoriser la formation des enseignants, tout spécialement ceux qui enseignent en ligne. Aucune réticence des directions quant aux transformations technopédagogiques en cours n'est remarquée, au contraire, cela est souvent inclus dans les plans d'amélioration des établissements ou des conseils scolaires.

## *L'accompagnement des enseignants en classe*

Tandis qu'un TELT-c explique qu'il souhaite occuper ce poste jusqu'à sa retraite, un autre raconte avoir choisi de devenir TELT-c pour se former aux nouveautés technopédagogiques qu'il ne savait pas comment implanter dans sa classe et avoir ainsi appris beaucoup depuis qu'il exerce ces fonctions. Il souhaite, plus tard, reprendre ses fonctions d'enseignant en salle de classe pour mettre en pratique ses acquis, comme il avait apprécié pouvoir le faire lors de la première année, où il occupait à mi-temps le poste de TELT-c et celui d'enseignant. En formant des TELT-c, TELO s'occupe directement de la formation de certains enseignants susceptibles de reprendre leur rôle d'enseignant quand ils le souhaitent.

Par ailleurs, les TELT-c accompagnent eux-mêmes les enseignants de diverses manières selon les enjeux et situations propres à leurs conseils scolaires. Un contact TELT explique qu'il est présent au bureau deux jours par semaine pour prendre en compte les demandes et apporter des solutions à l'ensemble des questions d'ordre technique, et dans les écoles trois jours par semaine pour assurer un accompagnement individuel ou de groupe et réunir, une fois par mois, l'ensemble des enseignants en ligne, pour collaborer. Un autre TELT-c indique quant à lui qu'il accompagne les enseignants, mais sans toujours être nécessairement dans leurs établissements. Depuis son bureau, il copie, par exemple, les ressources proposées par TELO dans les environnements virtuels des enseignants de l'élémentaire pour qu'ils puissent en disposer.

Dans les deux cas, les contacts TELT aident des enseignants à distance ou en présence dans la prise en main des applications choisies par les conseils scolaires (*Google* ou *Microsoft*) ou des environnements proposés par TELO : « *We do have teachers who use the D2L, the learning management system, in their face to face classes. That went from kindergarten to grade twelve. So, I do get a lot of calls from other teachers who are training on the system and who want to use it in their classrooms hum especially some of the tools that are in D2L like portfolio too. That's also part of my job: I do get inside when I get asked or even work for them online.* » (S). « *[T]his morning before our call I helped one of our e-learning teacher, we had a session yesterday. He learned something at that session and wanted to it in his classroom, but he didn't know how to set it up in the virtual learning environment. So I made a video to show him how to do it* » (C). Comme le montre l'exemple précédent, la majorité des interventions des TELT-c semble être d'ordre réactif.

Comme certaines sollicitations requièrent que les TELT-c se déplacent sur de longues distances, il s'agit de maximiser ce déplacement : ils restent alors un certain temps dans la même école ou vont en voir d'autres aux alentours selon les besoins. L'un des deux contacts TELT rencontrés explique qu'étant seul pour un conseil scolaire de 23 écoles secondaires et 80 écoles élémentaires, réparties sur un territoire que l'on traverse en deux heures et demie, l'accompagnement individuel de chaque enseignant n'est pas possible. La priorité est alors donnée au développement de l'enseignement en ligne. Cependant, dans la mesure où les enseignants qui exercent à distance ne le font pas à temps plein et sont donc en partie en

classe également, il semble que leurs pratiques en classe bénéficient de leur expérience à distance et encouragent leurs collègues à faire un usage plus important des ressources pédagogiques proposées. L'enseignant en ligne peut ainsi être vu comme un relais local du TELT-c dans son établissement. Alors qu'un contact TELT concentre davantage son activité au niveau du secondaire, c'est le service informatique de son conseil scolaire, qui comprend également des enseignants, qui tend à soutenir les enseignants dans les écoles élémentaires.

Les discussions individuelles entre TELT-c et enseignants semblent propices à favoriser l'adaptation au changement des plus réticents, même si cela peut rester difficile avec les enseignants en fin de carrière. Les TELT-c/DeLC rencontrés expliquent qu'ils ont initialement formé les enseignants aux usages des technologies, mais que progressivement, les enseignants, à l'instar de l'ensemble de la population, se tournent eux-mêmes vers les technologies. De plus, comme ils souhaitent enrichir leurs pratiques pédagogiques, l'intégration de technologies ne pose plus de difficulté particulière. Il s'agirait ainsi d'entourer l'intégration des technologies d'une « attitude positive » : « *As long as you get that positive attitude, then you can deal with anything like the negative or technical issues. So, it makes it more interesting. We find in the classroom, when the teacher does include technology its more positive for kids...* » (S). Même si l'ensemble des enseignants n'utilise pas les ressources proposées pour modifier leurs pratiques, les appels de plus en plus nombreux que reçoit le contact TELT et l'augmentation des traces de connexions à la plateforme lui laissent penser qu'une intégration des ressources technopédagogiques se réalise progressivement. Un contact TELT insiste effectivement sur l'importance de la motivation des enseignants et du temps qu'il faut leur laisser entre le moment où un usage technopédagogique leur est montré et celui où ils l'ont pleinement intégré dans leur pratique professionnelle. Il semble préférable, pour le développement professionnel de l'enseignant, d'effectuer des séances d'une heure, de le laisser progresser sur l'élément en question et de revenir plus tard que de lui proposer des séances de six heures.

### *Formation et accompagnement des enseignants en ligne*

La formation des enseignants en ligne<sup>64</sup> peut varier selon les conseils scolaires et les circonstances. Nous avons eu l'occasion de rencontrer une nouvelle enseignante à distance nous faisant part du manque de formation préalable et des difficultés rencontrées pour s'adapter à ce nouveau mode d'enseignement. Cette dernière précise qu'elle a eu une journée de formation sur le fonctionnement de la plateforme et un accès à une page de « training material », ce qui lui semble insuffisant. Elle fait également part de ses échanges avec un TELT-c/DeLC, qu'elle semble avoir beaucoup apprécié, mais les moyens mis à sa disposition ne sont pas vécus comme une formation en bonne et due forme. En général, les enseignants sont davantage formés et ont le temps de travailler le cours qu'ils vont enseigner auparavant, ce qui n'a pas été le cas de cette enseignante. Les enseignants suivent un cours

---

<sup>64</sup> Il s'agit des enseignants qui sont responsables de cours en ligne suivis par les élèves et non de ceux qui créent les cours, dont la formation est exposée dans la partie sur la production des cours en ligne.

sur l'enseignement en ligne, incluant la manière de transformer les cours, et sont accompagnés par un contact TELT.

Une TELT-c qui coordonne également le programme e-learning dans son conseil scolaire explique que la formation est un enjeu majeur pour le recrutement des enseignants. En effet, pour les cours « de jour », il n'est possible d'embaucher que des enseignants contractuels, qui sont placés sur une liste prioritaire, mais le programme grandit plus vite que le nombre d'enseignants contractuels intéressés. Quant aux enseignants suppléants, ils sont davantage intéressés à enseigner en ligne, mais ne sont pas sur la liste prioritaire. Ceci occasionne quelques difficultés ; l'enseignement à distance est élargi aux enseignants suppléants à condition qu'ils connaissent suffisamment les programmes et l'environnement virtuel, car le budget attribué pour le e-learning ayant diminué, il ne reste guère de moyens pour former les nouveaux enseignants. Deux stratégies sont ainsi déployées. L'une d'elle réside dans l'offre d'une formation de 25 heures en ligne, via l'EAV, que les enseignants contractuels peuvent suivre durant leur temps libre, sur cinq semaines<sup>65</sup>, et au terme de laquelle, en cas de réussite, ils peuvent être inscrits sur une liste spéciale, puis être contactés au même titre que les enseignants contractuels<sup>66</sup>. L'autre stratégie consiste à conserver les enseignants en ligne de la session d'été à celle des cours « de jour », puis de faire de même d'année en année. Ainsi, chaque année, les deux tiers des enseignants auxquels sont confiés des cours à distance sont expérimentés dans ce mode d'enseignement. Il s'agit alors de compter sur le mentorat informel qui s'établit entre nouveaux et anciens enseignants en ligne.

Les enseignants en ligne et ceux aguerris à l'usage de certaines technologies en classe, forment leurs collègues à certains outils ou pratiques qu'ils enseignent en ligne ou non, au quotidien comme lors de rassemblements dédiés à cette fin : « *we've had some very well attended, very successful Google Camps. I helped organize the first couple of them that I've attended and given workshops, and those are on like a Saturday / Sunday. In the spring and in the autumn and hundreds of teachers who come out on a weekend and people [...] loved it* » (E). Pour favoriser cet accompagnement par les pairs, des rencontres éclairs à distance sont parfois organisées entre anciens et nouveaux enseignants, de même que des pairages par discipline. Une communauté en ligne à laquelle ont accès les enseignants impliqués dans les cours de jour aussi bien que d'été est créée dans l'environnement virtuel d'apprentissage. La coordonnatrice des programmes e-learning y poste des notifications sur les façons de suivre les étudiants (*tracking forms, check list, etc.*) et encourage tous les enseignants à participer à cette communauté afin que les nouveaux ne s'y sentent pas seuls. Elle indique que cette communauté est d'autant plus appréciée par les enseignants qu'ils sont dispersés dans 26 écoles. Par ailleurs, elle rencontre les enseignants deux fois dans le semestre et offre du

---

<sup>65</sup> Le module d'apprentissage professionnel est composé de trois parties : 1. Vue d'ensemble du programme du conseil scolaire, bases de la navigation dans l'environnement virtuel et discussion (4 h) ; 2. La pédagogie e-learning, l'évaluation, l'organisation et la gestion des cours (10 h) ; 3. Pratique : usages de base de l'EAV du conseil scolaire (10 h) ; Rétroaction et réflexion sur la formation (1 h). Chaque partie doit être réalisée avant d'accéder à la suivante.

<sup>66</sup> La recherche n'étant pas exhaustive et n'ayant pas de visée quantitative, nous ne savons pas dans quelle mesure le cas de ce conseil scolaire est généralisable. Dans celui en question, il est fait état que la première fois que la formation a été proposée, 35 places étaient offertes et au bout de neuf heures, 75 enseignants étaient déjà sur la liste d'attente. La fois suivante, 50 places ont été ouvertes, ce qui restait insuffisant pour satisfaire les 110 demandes.

*coaching* par téléphone (elle contacte principalement les nouveaux enseignants en ligne, qui n'osent pas forcément faire part des difficultés rencontrées dans ce mode d'enseignement).

De même, dans un autre conseil scolaire, une TELT-c indique qu'elle forme les enseignants au niveau technique avant le début des semestres. La prise en main est assez rapide et elle jumelle les nouveaux enseignants en ligne à ceux expérimentés : ils se rencontrent lors de demi-journées pour collaborer sur des sujets choisis par l'enseignant novice. Les enseignants expérimentés deviennent ainsi des mentors avec lesquels ont lieu des rencontres en début et en cours de semestre. Les enseignants participent à des journées de formation, dont le nombre varie selon le budget. Une de ces journées est consacrée au fonctionnement des communautés en ligne au niveau théorique et pratique. Ils sont ainsi invités à donner naissance à des communautés avec leurs élèves.

Par ailleurs, les élèves sont aussi potentiellement formés à apprendre en ligne. Un conseil scolaire précise qu'au cours des deux premières semaines d'un semestre, des activités d'orientation sont offertes pour enseigner aux élèves comment bien étudier en ligne (fonctionnement de la plateforme, indications sur la manière de suivre un cours à distance, rencontre avec les enseignants). De surcroît, il est fait la promotion de l'instauration de communautés d'apprentissage qui peuvent servir de forum pour l'aide aux devoirs, inclure des vidéos des enseignants qui expliquent la matière ou être incorporées à l'évaluation. L'objectif est alors d'utiliser les cours en ligne à l'intérieur de classes virtuelles plutôt que comme des cours strictement à distance. Dans ce conseil scolaire, il est également précisé que, dans chaque école, un bibliothécaire travaille au développement du e-learning et est présent pour soutenir les élèves qui sont bloqués dans l'utilisation de la plateforme. Un autre conseil scolaire développe un cours partiellement en ligne pour les élèves de 10<sup>e</sup> année afin qu'ils voient ce que c'est, commencent à développer les compétences nécessaires et soient incités à en suivre en 11<sup>e</sup> ou 12<sup>e</sup> année.

### Dans les écoles francophones

Des formes d'accompagnement et de formation existaient dans les conseils scolaires avant le développement de la stratégie d'apprentissage électronique. Ainsi, l'accompagnement s'est effectué au sein des conseils scolaires par des ressources internes, les conseillers pédagogiques, qui ont par la suite été rejoints par les personnes responsables de l'environnement d'apprentissage virtuel (PREAV) et les membres de l'équipe TACTIC provenant de différents conseils scolaires. Les actions mises en œuvre visent à soutenir les plans d'amélioration des conseils scolaires, des écoles et des enseignants, qui sont tous étroitement liés.

Chaque conseil scolaire dispose d'une PREAV, c'est-à-dire d'une personne responsable de l'environnement d'apprentissage virtuel, qui fait le lien entre, d'un côté, le ministère et le CFORP et, de l'autre, les écoles du conseil scolaire auxquelles elle est affectée. Les 12 PREAV partagent une communauté virtuelle nourrie par les informations et les nouvelles ressources majoritairement publiées par le CFORP ou par les webinaires de *Brightspace*. Le CFORP et

notamment l'équipe TacTIC soutiennent la PREAV dans la mise en place et le déploiement de l'EAV ; le service informatique<sup>67</sup> du conseil scolaire peut également apporter son aide. Cependant, le rôle d'accompagnement à l'intégration des technologies initialement confié aux PREAV pour les amener à former les enseignants est désormais généralisé à l'ensemble des conseillers pédagogiques.

L'équipe TacTIC (cf. [fiche 9](#)) est, quant à elle, une équipe provinciale de 24 personnes divisées en trois groupes régionaux (sud, nord, est), composés chacun de leaders et de conseillers pédagogiques et dont le cœur des activités est l'accompagnement de trois clientèles cibles : les directions d'école, leurs personnels et les équipes pédagogiques des conseils scolaires. Cette équipe fait partie du service de formation professionnelle du CFORP. Elle est financée par le ministère et a une « personne-liaison » dans chaque conseil scolaire.

Dans les écoles francophones, l'accompagnement est notamment assuré par l'équipe TacTIC mais, s'agissant d'une petite équipe, elle ne peut pas assurer un accompagnement individuel dans chaque école. Ce sont les conseils scolaires qui désignent les écoles qui bénéficieront de cet accompagnement<sup>68</sup> durant généralement trois ans. Environ 120 des 455 écoles francophones<sup>69</sup> de la province sont accompagnées par l'équipe TacTIC, qui s'aligne sur les priorités des conseils scolaires et des écoles. Ainsi, un leader et un conseiller pédagogique rencontrent la direction de chacune de ces écoles (potentiellement accompagnée d'un professeur dont une petite part de l'activité est dédiée au leadership pédagogique ou du conseiller pédagogique du conseil scolaire). Il s'agit alors de fixer des objectifs et un calendrier de rencontres entre le leader pédagogique et la direction, d'une part, et le conseiller pédagogique et les enseignants, d'autre part, car « *l'une des choses que l'on croit vivement chez TacTIC, c'est que pour qu'il y ait un changement à l'école, il faut accompagner de front la direction et le personnel enseignant, les deux pareillement* » (C). Un leader pédagogique accompagne la direction et un conseiller pédagogique fait de même avec les enseignants, en vue de favoriser leur engagement dans un processus de changement. Les stratégies d'accompagnement employées par les leaders et conseillers pédagogiques sont présentées comme similaires, la différence étant davantage dans les objectifs de la clientèle, constituée de directions pour les premiers et d'enseignants pour les seconds.

Un leader pédagogique est un directeur d'école francophone prêté par son conseil scolaire et recruté par le CFORP pendant une durée d'un an renouvelable après qu'il a répondu à une annonce. Les leaders conservent le salaire qu'ils avaient en tant que directeurs et sont présentés comme des passionnés qui travaillent, comme ils le faisaient à la direction d'un

---

<sup>67</sup> Les écoles demandent généralement de l'aide au service informatique, qui peut, quant à lui, s'adresser au CFORP au besoin.

<sup>68</sup> Par exemple, dans le Conseil des écoles catholiques du Centre-Est (CECCE) 9 des 26 écoles bénéficient d'un accompagnement individuel de l'équipe TacTIC en 2017, les autres écoles sont cependant accompagnées par les conseillers pédagogiques du conseil scolaire. Les modèles varient selon les conseils scolaires. Un autre exemple est celui d'un conseiller pédagogique prêté à l'équipe TacTIC par un conseil scolaire sous condition qu'il ne travaille que dans ce conseil.

<sup>69</sup> 350 élémentaires et 105 secondaires, <https://www.ontario.ca/fr/page/ecoles-de-langue-francaise>, consulté le 22 décembre 2017.

établissement, sans compter leurs heures (tout en étant moins stressés, car il n'est plus nécessaire de faire de la discipline dans un établissement ou de chercher comment répondre aux parents d'élèves, précise un leader). Comme cela sera approfondi par la suite, les leaders pédagogiques ont trois missions : accompagner des directions d'école au niveau de la pédagogie redéfinie par la technologie, s'occuper de l'équipe de conseillers pédagogiques et accompagner autrement. Un conseiller pédagogique est également prêté par son conseil scolaire et recruté par le CFORP ; il s'agit d'un enseignant ou d'un conseiller pédagogique. Il a pour missions d'accompagner les enseignants et d'accompagner autrement.

Rompus à la direction d'établissement ou à l'accompagnement, les leaders et conseillers pédagogiques sont considérés comme déjà formés lors de leur arrivée dans l'équipe TacTIC. Un leader pédagogique explique en effet : « pendant 18 ans, j'ai accompagné mon personnel à l'école. La seule affaire qui change c'est que j'accompagne une personne qui est, comme moi, à la direction d'une école. » (C). Ils sont toutefois encouragés à continuer à se former. Il leur est d'ailleurs proposé chaque année de participer à des sessions de formation à la rentrée ainsi qu'à deux colloques (et d'animer un atelier ou de faire une conférence dans l'un des deux). Par ailleurs, l'activité sur les réseaux sociaux est considérée comme une forme d'autoformation continue à une époque où ce n'est plus tant l'employeur que l'employé qui est responsable de son développement professionnel.

### *L'accompagnement des directions*

Les directeurs ou directrices d'établissements scolaires ont obligatoirement été enseignants auparavant<sup>70</sup>. Parmi les directions rencontrées, une a également travaillé au ministère et une autre comme conseillère pédagogique en intégration des technologies dans son conseil scolaire. Ces personnes peuvent postuler pour devenir leaders pédagogiques. Les leaders pédagogiques connaissent les directives ministérielles ; leur rôle, affiché dans le guide de l'accompagnement des directions d'écoles<sup>71</sup>, sur lequel ils s'appuient, est d'« accompagner efficacement la direction d'école afin d'être en mesure d'effectuer le virage à l'ère numérique ». Pour autant, le leader rencontré indique qu'il n'a pas de mandat défini concernant le développement d'une pédagogie ou d'une technologie en particulier, mais qu'il doit davantage soutenir les directions dans leurs projets, notamment concernant le plan d'amélioration de l'école. D'où l'importance accordée à l'écoute par rapport aux situations, aux besoins et aux objectifs rapportés par les directions : « *cela ne veut pas dire juste écouter avec tes oreilles cela veut dire de comprendre les vrais messages en dessous des paroles* » (). De même, lors d'un atelier sur le *coaching* destiné aux directions lors de Tac2017, un autre leader insiste sur la nécessité d'écouter la personne<sup>72</sup> à laquelle on s'adresse pour déterminer si elle est plus visuelle, auditive ou kinesthésique et lui parler dans ce sens. Il remarque aussi l'importance d'amener l'interlocuteur à se projeter dans le moment où son objectif sera

---

<sup>70</sup> Il peut arriver que certains directeurs enseignent encore un peu, mais cela semble rare.

<sup>71</sup> Nous ne reprenons pas les différents éléments du guide dans ce rapport étant donné qu'il est riche et qu'on y accède facilement en ligne : <http://tactic.cforp.ca/fichiers/guide-direction-2017.pdf>, consulté le 21 décembre 2017.

<sup>72</sup> L'atelier porte sur le *coaching* individuel, tel que le leader peut l'exercer avec la direction ou cette dernière avec un enseignant, mais pas avec l'ensemble du corps professoral.

atteint, puis à revenir au présent pour planifier l'atteinte de cet objectif. Il invite, par là même, à distinguer entre le mentorat comme action d'apporter une solution rapide à un problème et le *coaching* comme action d'amener la personne à résoudre elle-même son problème en se posant les bonnes questions.

Les clés de l'accompagnement mises en lumière par les leaders sont de bien comprendre la réalité vécue au niveau de la direction pour saisir les occasions qu'elle offre et proposer des pistes et moyens d'évolution, de ne rien imposer et d'être patient, car certains changements prennent plus de temps à mettre en œuvre que ce qui est escompté. Le leader rencontré remarque la nécessité de partir du directeur comme personne afin de le soutenir dans la résolution de difficultés parfois individuelles, comme celle à s'organiser dans son activité de direction. Par la suite, cela permet de progresser dans d'autres domaines. Il y a une grande subtilité à mettre en œuvre, d'après ce leader, pour encourager l'évolution tout en évitant de devenir trop pressant et de provoquer la fin de cet accompagnement porteur de changement<sup>73</sup>. En effet, les directeurs doivent trouver du temps pour ces rencontres avec le leader pédagogique et mettre en place les changements réfléchis ensemble, ils ne poursuivront donc cette démarche que si elle leur semble pertinente et efficace.

### *L'accompagnement des conseillers pédagogiques*

Les leaders pédagogiques ont également pour mission d'accompagner les conseillers pédagogiques de l'équipe TacTIC qui sont leurs partenaires dans les écoles. Dans l'est, les quatre leaders se sont répartis les six conseillers pédagogiques à accompagner et travaillent avec eux en jouant le rôle de superviseur, rôle comparé à celui d'une direction d'école avec son personnel. Les leaders et conseillers pédagogiques créent des ressources et assurent leur développement professionnel ensemble.

Le fait que les conseillers pédagogiques aillent dans différentes écoles est considéré comme un moyen de transmettre les messages et de véhiculer des pratiques d'une école à l'autre, même lorsque les écoles ne sont pas en contact. De plus, être conseiller pédagogique permet de se familiariser avec la politique appliquée. Une certaine formation s'effectue par les rencontres entre conseillers pédagogiques au niveau provincial. Ces dernières permettent de voir ce qui est mis en place dans différentes écoles, de s'en inspirer pour les adapter aux réalités locales et de travailler de manière collaborative avec des conseillers pédagogiques d'autres conseils scolaires, mais aussi avec des enseignants de différentes écoles au sein d'un conseil scolaire. Le conseiller pédagogique peut ainsi favoriser le jumelage d'écoles ayant des initiatives similaires ou la diffusion d'initiatives intéressantes mises en place par certains enseignants. Le conseiller pédagogique soumet les demandes de formation au superviseur, qui planifie et effectue des prévisions budgétaires.

---

<sup>73</sup> La directrice d'une école du nord de l'Ontario indique qu'elle a fait la matrice d'intégration des technologies pour son établissement avec un leader pédagogique, mais ne l'a pas encore présentée aux enseignants. Par ailleurs, elle dit participer à des journées pédagogiques pour développer l'hybride avec les cours en ligne du CAVLFO.

### Le soutien des PREAV

Telle qu'elle a été définie lors de sa création, l'activité d'une PREAV vise l'intégration des technologies en salle de classe. Une PREAV rencontrée explique qu'elle formait ainsi deux fois par semaine les enseignants à l'EAV, la BRÉO et la Communauté d'apprentissage Ontario (CAO) mis à disposition par le ministère de l'Éducation de l'Ontario ; elle formait également à l'ensemble des technologies choisies par les conseils scolaires. Durant la première année, une salle était réservée et les enseignants étaient libérés pour suivre ces formations. Durant la deuxième et la troisième année, il s'agissait davantage de se rendre dans les différentes écoles du conseil scolaire pour former des groupes d'enseignants (souvent quatre groupes de cinq enseignants par jour) sur les sujets désirés et pour que de la suppléance soit offerte pendant ce temps. Les enseignants étaient à nouveau rencontrés six mois plus tard, mais beaucoup n'avaient pas changé leurs pratiques depuis la formation. Plutôt que de montrer aux enseignants une suite de manipulations qu'ils n'auront pas le temps d'intégrer, des capsules vidéo, dans lesquelles la PREAV se filme en train de les réaliser, leur sont désormais proposées. De plus, les formations visent de plus en plus à travailler sur les projets des enseignants, en favorisant l'appropriation des technologies et en les soutenant dans leur exploration de celles-ci. Au fur et à mesure de l'intégration des technologies, le rôle des PREAV évolue. Il s'agit désormais de conseillers pédagogiques dont l'activité vise non seulement la « *pédagogie numérique* », mais aussi « *l'engagement intellectuel de l'élève* », les « *compétences globales* » et le « *développement de la culture entrepreneuriale* » (S). L'objectif n'est plus tant de former les enseignants à l'utilisation des applications *Google* ou de l'EAV que de travailler avec eux sur des projets, tels que celui visant à « *donner une voix aux élèves dans la salle de classe* » (S), en les formant aux outils propres aux projets en cours<sup>74</sup>. De même, alors qu'il est de plus en plus question de robotique, il ne s'agira pas de donner des formations à la robotique, mais aux visées pédagogiques (en lien avec les compétences globales) pour lesquelles la robotique peut être intéressante.

Le fait de partir des orientations pédagogiques est vu comme un moyen de contrer les résistances, de motiver les enseignants et de favoriser l'évolution des pratiques pédagogiques enrichies par les technologies. Tous les enseignants n'évoluent pas à la même vitesse, mais l'exemple de certains peut favoriser le changement chez les autres : « *quand ils voient des pratiques de collègues qui ramassent des preuves efficacement avec leurs tablettes, qui gèrent tout ça sur une plateforme web tandis qu'eux ont fait ça sur des post-its et ont perdu les post-its, ils réaliseront que peut-être qu'ils pourraient l'essayer.* » (S). Par ailleurs, des relations d'échanges de pratiques technopédagogiques et d'accompagnement entre enseignants se créent parfois sous l'impulsion des élèves qui demandent à un enseignant d'avoir des

---

<sup>74</sup> Dans un autre conseil scolaire, alors qu'un accent particulier est mis sur la citoyenneté numérique depuis cinq ans, il est précisé : « *On ne voulait pas que notre plan de citoyenneté à l'ère du numérique repose sur des outils. On voulait qu'il repose sur le développement de compétences pour qu'il soit plus facile à adapter.* » (S). Une directrice d'école du nord de l'Ontario évoque aussi ce passage d'une approche technologique avec un soutien de techniciens à une approche pédagogique soutenue par les technologies avec le travail de leur PREAV.

activités, des services ou des procédures similaires à celles mises en œuvre par un autre. Alors qu'auparavant il existait des conseillers pédagogiques spécialisés en intégration des technologies, désormais, cette spécialisation n'en est plus vraiment une, mais fait partie du rôle de tous les conseillers pédagogiques.

Les PREAV font les copies des cours en ligne aux enseignants qui en font la demande et leur conseillent des ressources pédagogiques éventuellement différentes de celles proposées sur la BRÉO. Ils encouragent les enseignants à participer à des communautés virtuelles d'apprentissage. Ces dernières sont nombreuses (environ 80 francophones, gérées par le CFORP) et nourries par un agent d'éducation responsable au ministère de l'Éducation. Les communautés virtuelles visent à faire connaître les ressources pédagogiques et à développer de bonnes pratiques. Elles s'apparentent à des forums de discussion avec des possibilités de partage de contenu (audio, vidéo, texte) ; l'objectif est que des groupes de discussion se forment entre enseignants qui s'échangent des ressources. Mais tous les acteurs n'y participent pas, faute de temps ou d'accompagnement sur le terrain.

Par ailleurs, au niveau des écoles existent des communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) qui rassemblent les acteurs d'un même établissement lors de journées pédagogiques dont l'objectif est l'amélioration du rendement des élèves<sup>75</sup>. Il s'agit de réfléchir aux moyens à mettre en œuvre pour améliorer l'apprentissage des élèves et il n'est pas question d'évoquer les comportements de ces derniers. Le travail en CAP amène les enseignants à collaborer de façon formelle, mais des collaborations informelles existent également entre enseignants d'une même discipline. Dans tous les cas, l'accompagnement n'est pas imposé et est toujours adapté en fonction des besoins. Il semble être apprécié : PREAV et conseillers pédagogiques déclarent effectivement que personne n'a jamais refusé leur accompagnement.

### *Le soutien de l'équipe TacTIC*

L'accompagnement offert par les conseillers pédagogiques TacTIC varie selon les établissements. Il peut s'adresser à l'ensemble du personnel d'une école ou plus particulièrement à certains enseignants désignés par la direction ou être conçu en fonction des personnes venant les rencontrer durant leur période de disponibilité dans les écoles. Ce qui est abordé avec les enseignants concerne le développement des compétences du 21<sup>e</sup> siècle, le partenariat éducatif entre l'élève, qui fait des choix et de la recherche, et l'enseignant « *qui devient davantage un concepteur pédagogique, un guide, un facilitateur* » (C). Sont abordés la pédagogie participative, la différenciation pédagogique, le questionnement efficace et l'évaluation au service de l'apprentissage ainsi que les technologies qui peuvent être mises à profit pour soutenir ces approches pédagogiques, car

---

<sup>75</sup> « Les CAP sont des moteurs de l'amélioration de l'enseignement. Elles amènent les directions d'école et le personnel enseignant à : réfléchir et apprendre ensemble ; examiner le travail des élèves et les données utiles ; planifier la réussite des élèves ; bien s'occuper des élèves qui ne progressent pas. »

<https://apprendreenseignerinnover.ca/wp-content/uploads/2017/11/LES-COMMUNAUTE%CC%81S-D%E2%80%99APPRENTISSAGE-PROFESSIONNELLES-CAP-UN-MODE%CC%80LE-POUR-LES-E%CC%81COLES-DE-L%E2%80%99ONTARIO.pdf>, p. 3, consulté le 31 décembre 2017.

l'équipe TacTic joue un rôle d'intégration des technologies. Au secondaire, il s'agit également de montrer la manière dont les cours modulaires peuvent être intégrés en tout ou partie aux enseignements en classe, ce qui est présenté comme « *très formateur pour les enseignants parce qu'ils sont conçus avec toute l'approche, le partenariat éducatif, le développement des compétences et l'apprentissage par enquête* » (C).

Lorsque des conseillers pédagogiques de l'équipe TacTic viennent travailler avec des enseignants, cet accompagnement va de pair avec une offre de suppléance, allant de 12 à 24 jours selon la taille des écoles, car le modèle d'accompagnement individuel le plus souvent mis en œuvre, à savoir celui de « *coplanification, co-enseignement et puis coobjectivation* » (C) implique que l'enseignant discute avec le conseiller pédagogique en dehors de la classe pour les moments de coplanification et de coobjectivation ; seul le moment de co-enseignement peut être réalisé en classe en présence du conseiller pédagogique. L'accompagnement peut ainsi être celui d'un enseignant en particulier ou de regroupements d'enseignants, notamment pour travailler un point particulier à l'intérieur d'un même cycle. Après avoir essayé des rencontres d'une journée ou d'une demi-journée, il s'est avéré que les rencontres les plus bénéfiques étaient celles de 60 minutes toutes les deux semaines avec une alternance entre rencontres en classe et en dehors de la classe.

### *La formation et l'accompagnement des enseignants en ligne*

Un formateur qui est un enseignant en technologie se consacre spécialement à la formation des enseignants en ligne. Il forme les enseignants aux outils et environnements techniques de manière individuelle, tout d'abord, puis sous forme de « *capsule technologique* »<sup>76</sup> portant sur de nouveaux outils, lors de la rencontre virtuelle avec l'ensemble des enseignants en ligne, des cadres et des direction et direction adjointe du CAVLFO, qui a lieu toutes les deux semaines. Les enseignants qui enseignent en ligne l'été sont formés durant deux journées. Cette formation porte principalement sur l'usage des outils *Google* et de la plateforme *Brightspace* ainsi que sur les façons de modifier un cours. Pour les enseignants recrutés afin d'enseigner en ligne les cours « de jour »<sup>77</sup>, la formation comprend tout d'abord trois jours en présentiel, durant lesquels ils sont formés au niveau technique, à celui des procédures et de la pédagogie en ligne, puis sont accompagnés dans la réalisation du plan de cours et de la feuille de route du cours à enseigner. Chaque nouvel enseignant en ligne est ensuite jumelé avec un enseignant chevronné, qui enseigne dans le même champ et qu'il peut contacter quand il le souhaite pendant un an. Ce mentorat n'est pas imposé au nouvel enseignant, mais il semble apprécié, car la majorité des enseignants en ligne sont éloignés du CAVLFO. Cependant, les enseignants communiquent entre eux quotidiennement, notamment via une communauté virtuelle, et, toutes les deux semaines, une rencontre est organisée en visioconférence par la direction du CAVFLO pour traiter de différents sujets d'ordre administratif aussi bien que technopédagogique. Les enseignants en ligne sont également formés à la prise en compte

---

<sup>76</sup> Il ne s'agit pas de vidéo.

<sup>77</sup> Le formateur du CAVLFO qui s'occupe de la formation des enseignants en ligne ne s'occupe pas de la formation des enseignants en classe, cela relève de l'équipe TacTIC.

particulière des élèves en difficulté par la personne responsable du programme d'enseignement individualisé (PEI). En 2017, 206 élèves parmi les 1350 inscrits au CAVLFO sont dans ce cas et l'objectif de l'année est de travailler la rétroaction. Le taux de succès aux cours en ligne des élèves en difficulté est de 97 %, ce qui est à peine 1 % de moins que celui des autres élèves ; à ce sujet, la personne responsable du PEI insiste sur le rôle fondamental que joue l'enseignant qui est sur place quand les élèves suivent leurs cours en ligne<sup>78</sup>.

### *L'accompagnement de tous les acteurs*

Différents moyens de communication et collaboration en ligne et en présence sont déployés par l'équipe TacTIC pour accompagner l'ensemble des acteurs des écoles et conseils scolaires qui le souhaitent. Parmi les éléments mentionnés lors des entretiens avec des personnes travaillant dans l'équipe TacTIC se trouvent de nombreuses ressources d'autoformation, telles que des capsules vidéo<sup>79</sup> ; l'écriture de billets sur le blogue *educO* ; la communication dans un groupe *Facebook* qui compte environ 600 personnes ou celle ayant lieu pendant une heure chaque mois sur *Twitter*, autour de cinq questions sur un sujet déterminé. De nouvelles idées ne cessent d'émerger. Par exemple, un cercle de lecture rassemblant 18 directions va être mis en place à partir de janvier autour d'un ouvrage de John Maxwell : « *à chaque rencontre, essentiellement on lit trois chapitres et on en parle ensemble et on reparle des impacts que cela pourrait avoir dans nos vies professionnelles, dans nos écoles, dans nos conseils, etc.* » (C).

Des échanges plus longs ont également lieu lors de deux événements :

D'une part, des rencontres virtuelles sont organisées dans le cadre des « Conversations pédago ». Deux cents personnes y ont participé en mai dernier. Après une mise en contexte, les enseignants sont invités à discuter dans un espace de clavardage modéré par un conseiller pédagogique. Les enseignants n'étant pas forcément habitués aux conversations virtuelles, des affiches et vidéos concernant 13 comportements favorables à adopter lorsqu'on participe à un événement virtuel sont diffusées avant l'évènement. De plus, des personnes ayant préparé des éléments à mettre en lumière pour chacune des thématiques stimulent la discussion au cours de ces rencontres virtuelles.

D'autre part, des rencontres en présence ont lieu dans le cadre de la conférence annuelle Tac. Celle-ci a accueilli plus de 400 participants à Toronto, lors de l'édition de décembre dernier. Elle comprenait une partie transmise en direct par le centre de vidéoconférence de l'Ontario ainsi que des échanges sur les réseaux sociaux. Toutes les écoles ont été invitées à participer ; le rôle du service d'appui technologique est essentiel pour connecter toutes les écoles. Quatre semaines avant et après la conférence, un accompagnement a été offert dans les écoles afin d'inviter les participants à s'interroger sur la manière dont leurs réflexions et apprentissages

---

<sup>78</sup> La personne responsable du PEI travaille avec les orienteurs des différents conseils scolaires et donne des conseils concernant les adaptations à apporter pour ces élèves. Ils sont en train de chercher à redéfinir la manière d'accompagner les enseignants qui encadrent, en classe, des élèves suivant des cours en ligne, car le site web et les tutoriels ne semblent pas suffire, pour autant que ce qui est envisagé reste à distance.

<sup>79</sup> Capsules accessibles en ligne sur Formapro : <http://formapro.cforp.ca/autoformation/>, consulté le 5 décembre 2017.

pourront être mis à profit en salle de classe et sur l'accompagnement dont ils pourraient bénéficier. De plus, la conférence Tac2017 a été précédée d'un séminaire de cinq heures, pendant lequel les enseignants étaient invités à concevoir des projets sur différentes thématiques, telles que l'innovation, l'espace ou l'évaluation, projets présentés lors de la conférence (la plupart sous forme de vidéo). L'assistance a même voté pour reconnaître la qualité d'un projet. La rencontre Tac est aussi l'occasion de promouvoir les ressources produites par le CFORP. L'alternance de conférence, d'animations et d'ateliers plus participatifs permet de varier les approches pour faire comprendre aux différents acteurs dans quelle direction aller et comment s'y engager.

Les thèmes abordés lors de tels événements sont nombreux : ils tournent notamment autour des compétences du 21<sup>e</sup> siècle, de la différenciation pédagogique (cf. [fiche 10](#)), des usages pédagogiques de différentes technologies (applications, réalité virtuelle, robot) (cf. [fiche 11](#)), de la mentalité de croissance (cf. [fiche 12](#)) et de la question des espaces d'apprentissage (cf. [fiche 13](#)). Une ancienne conseillère pédagogique indique que cette rencontre annuelle fait découvrir aux enseignants ce qui se fait ailleurs et leur donne envie d'essayer de faire de même par la suite.

### Remarques générales

Que ce soit du côté anglophone ou francophone, ce sont les organismes qui produisent les cours et la majorité des autres ressources pédagogiques en ligne (TELO/CFORP) qui en assurent l'accompagnement (TELT-c/TacTIC) ; les consortiums et les conseils scolaires contribuent également à l'accompagnement des personnels d'école. Un parallèle semble pouvoir être établi entre les DeLC et les PREAV, auxquels sont initialement attribuées des fonctions d'accompagnement technique, ainsi qu'entre les TELT-c et les leaders ou conseillers pédagogiques de l'équipe TacTIC, dont le soutien est avant tout d'ordre pédagogique. Il est intéressant de noter qu'au fil du temps, les différenciations entre ces fonctions s'atténuent, les dimensions technologiques et pédagogiques étant fortement associées. De fait, d'après les propos recueillis, l'accompagnement proposé aux écoles anglophones et francophones a tout d'abord servi la prise en main des outils technologiques proposés, puis s'est peu à peu davantage orienté vers des activités pédagogiques soutenues par les technologies.

Les différentes formes d'accompagnement sont très appréciées par les directions d'établissement et les personnels enseignants, elles sont considérées comme étant d'un grand soutien. Cependant, le travail de la PREAV, les échanges avec le CAVLFO ou l'équipe TacTIC lors des rencontres collectives et les ressources en ligne proposées ne sont pas toujours jugés suffisants : un soutien individuel est réellement souhaité par ceux qui n'en bénéficient pas. Or, les conseils scolaires n'ont pas les moyens de proposer des personnes de soutien dans chaque école, ce qui semblerait un idéal. Toutefois, les TELT-c, DeLC, leaders ou conseillers pédagogiques TacTIC et PREAV, mais aussi les enseignants partageant leurs pratiques auprès de leurs pairs, favorisent l'émergence progressive de nouvelles pratiques technopédagogiques.

## Éléments de synthèse et de réflexion

### Éléments de synthèse et pistes pour la recherche

L'essor des cours en ligne en Ontario n'aurait pas été possible sans la volonté avérée du ministère de l'Éducation de développer une offre de cours en ligne en vue de favoriser l'équité et la réussite de tous les élèves, quels que soient leur lieu d'habitation et leur langue. Cette volonté, soulignée et appréciée par plusieurs acteurs, s'est traduite par la création d'équipes dédiées au développement de la formation en ligne et à la mise à disposition de moyens financiers<sup>80</sup> conséquents permettant de mettre en place les infrastructures et l'accompagnement nécessaires. Le ministère de l'Éducation finance la création de cours, les ressources pédagogiques et services d'accompagnement et de soutien aux enseignants, mais ne leur impose pas de pratiques déterminées, car il est de tradition de préconiser l'autogestion au niveau local. Ainsi, des liens sont établis entre le curriculum et les règles générales, mais c'est aux conseils scolaires qu'incombe de mettre cela en œuvre. Quant aux syndicats, ils constituent un intermédiaire entre le conseil scolaire et le personnel enseignant.

L'essor souhaité pour les cours en ligne a eu lieu et est désormais victime de son succès dans la mesure où nombre d'élèves désireux de suivre des cours en ligne sont sur des listes d'attente. Les espaces et ressources numériques offerts pour « hybrider » l'enseignement en classe ne sont, quant à eux, pas aussi utilisés que cela était espéré, car les enseignants tendent à privilégier d'autres outils. Par ailleurs, les changements d'orientation pédagogique allant d'une certaine transmission des savoirs à une approche fondée sur la pensée critique et les pédagogies actives en vue du développement des compétences globales, ont impliqué de nombreuses modifications en cours de route. Il a fallu repenser la structuration des cours, accompagner les enseignants et les élèves dans de nouvelles façons de se former qui se sont révélées déstabilisantes et auxquelles l'ensemble des programmes et évaluations ne correspondent pas encore. Le temps que l'ensemble des programmes soient mis à jour, des décalages existent donc entre des curriculums et évaluations orientés vers l'acquisition de connaissances et des cours orientés vers le développement des compétences globales. De même, la formation initiale des enseignants (au-delà de leur spécialisation dans une matière) est passée d'un à deux ans, mais n'a pas évolué de façon cohérente avec l'essor des cours en ligne, car elle relève de l'enseignement supérieur et donc d'un autre ministère. Des

---

<sup>80</sup> Les investissements dans l'éducation restent importants et ne portent pas que sur le numérique. Ainsi, en 2017 un communiqué du ministère met en relief que le taux d'obtention du diplôme d'études secondaires en Ontario n'a cessé de s'accroître, passant de 68 % en 2004 à 86,5 %, au bout de cinq années de secondaire, en 2016. Les raisons principalement avancées concernent la mise en place de programmes novateurs permettant aux élèves d'« adapter leur programme en fonction de leurs forces, de leurs intérêts et de leurs objectifs de carrière, plutôt que de suivre une approche uniformisée et unique ». Fort de ces résultats et du positionnement de l'Ontario dans les classements internationaux, le ministère poursuit ses investissements en ajoutant 6,4 milliards de dollars dans l'éducation pour les trois années à venir. <https://news.ontario.ca/edu/fr/2017/05/taux-dobtention-du-diplome-dans-la-province-en-2016.html>, consulté le 3 janvier 2018.

discussions sur ce sujet sont actuellement en cours, plus de dix ans après la politique visant le développement de la formation en ligne.

Il est à noter que la volonté de rendre l'éducation plus équitable semble centrale depuis une dizaine d'années. Il s'agit en effet d'un élément clé pour expliquer le développement tant de la formation en ligne que de la différenciation pédagogique, de la mentalité de croissance ou des espaces variables. L'accent est mis sur le fait que les élèves sont tous différents et qu'il faut leur laisser un choix d'activité et de posture de travail pour favoriser leur engagement et leur apprentissage. Des avancées sont en cours concernant la prise en compte des cultures autochtones, du bien-être et des espaces d'apprentissage. De plus en plus, l'enfant ou l'adolescent n'est pas seulement vu comme un élève, mais bien comme une personne.

L'intérêt de prendre en compte le bien-être physique et affectif des apprenants apparaît peu à peu, ce qui nous semble être un des domaines de recherche les plus importants à développer dans les années à venir à tous les niveaux d'enseignement.

Par ailleurs, alors que les effets des compétences globales n'ont pas été étudiés en détail (National Research Council, 2013), il serait très intéressant pour l'avenir de l'éducation d'entreprendre, d'une part, des recherches répertoriant les types d'activités mises en œuvre pour développer ces compétences ainsi que leurs résultats afin d'identifier les pratiques susceptibles d'être généralisées ; et d'autre part, des recherches longitudinales permettant de voir les effets du développement de ces compétences sur la scolarité, l'intégration professionnelle et sociale ainsi que le bien-être à long terme des élèves d'aujourd'hui, qui sont les adultes de demain.

### Pistes pour les décideurs

D'après l'exemple de l'Ontario, trois éléments décisionnels semblent fondamentaux pour l'instauration d'une politique éducative :

#### ➤ **A- Disposer d'une vision claire et solide**

Afin de ne pas en rester à des politiques d'équipement ayant peu d'effets, il convient de mettre de l'avant une vision de l'éducation finement réfléchie, prenant en compte l'ensemble des acteurs et des phénomènes éducatifs, allant de la conception des programmes à l'évaluation des apprentissages en passant par les approches pédagogiques privilégiées. Il paraît indispensable de mener d'abord une enquête au niveau provincial pour, d'une part, définir les besoins en termes de formation en ligne, de ressources pédagogiques, d'équipements technologiques et d'accompagnement à leurs usages au Québec et, d'autre part, identifier les dispositifs existants, le cas échéant, ainsi que leurs atouts et limites.

#### ➤ **B- Impliquer les acteurs de l'éducation et procéder par étape**

En vue de favoriser l'adoption de nouveaux dispositifs, il est préférable de ne pas imposer un changement qui semblerait venu de l'extérieur, mais au contraire, d'impliquer les acteurs dans des groupes de travail ou des comités afin qu'ils soient partie prenante des changements

voulus par et pour eux. Il convient évidemment de se préparer à certaines résistances et de planifier méthodiquement les différentes étapes du processus à mettre en œuvre pour aboutir aux objectifs souhaités.

➤ **C- Octroyer les moyens nécessaires à la concrétisation de la vision avancée**

Qu'il s'agisse de soutenir une nouvelle orientation pédagogique ou le développement d'une offre de formation en ligne, d'importants investissements sont nécessaires pour assurer le déploiement d'un réseau internet de bonne qualité sur l'ensemble du territoire, équiper les établissements scolaires, produire et diffuser des cours, former et accompagner les différentes instances, améliorer constamment les dispositifs créés et en étudier les effets.

Une fois les objectifs établis et la certitude que le financement des actions à mettre en œuvre peut suivre, la réflexion et l'action concernant le déploiement de l'enseignement en ligne ou hybride devraient notamment porter sur les sept points suivants :

➤ **1- Le choix d'un système de gestion de l'apprentissage (SGA)**

Le fait d'opter pour un SGA existant plutôt que d'en créer un, comme l'a fait l'Ontario, afin de profiter de ses constants développements, semble pertinent lorsqu'il n'existe pas de « plateforme maison ». De même, n'avoir qu'un SGA pour l'ensemble de la province est intéressant dans la mesure où cela permet, d'une part, de faire des économies d'échelle en termes de coût des licences (s'il s'agit d'un SGA payant) et, d'autre part, de faciliter le partage des ressources dans l'ensemble de la province. Cependant, il convient de bien prendre en compte les objectifs visés dans la sélection de la ou des plateformes. Le choix de *Brightspace* de *D2L* effectué en Ontario pour les cours en ligne semble pertinent et la plateforme est appréciée. Par contre, force est de constater que pour l'enseignement en classe, les acteurs rencontrés ne se connectent pas sur la plateforme : ils n'accèdent donc pas ou peu à l'environnement d'apprentissage virtuel (EAV), à la banque de ressources éducatives de l'Ontario (BRÉO) et aux communautés situées sur *Brightspace*. De fait, la plateforme choisie ne semble pas être la mieux adaptée pour accéder à des ressources pédagogiques en ligne ou pour communiquer, si bien que ce sont davantage les applications *Google* ou *Microsoft*, choisies par les conseils scolaires, qui sont utilisées en classe, et les médias sociaux qui sont privilégiés pour créer des communautés en dehors des murs de l'établissement.

➤ **2- La création des cours et autres ressources pédagogiques en ligne**

Faire appel à des enseignants locaux pour travailler avec des professionnels à la création des cours et autres ressources pédagogiques en ligne est une idée intéressante. Elle permet effectivement d'avoir des contenus adaptés à la culture de la province et éventuellement de vaincre certaines résistances, voire de favoriser la promotion de ces cours entre enseignants. Pour rappel, en Ontario, deux modèles différents ont été choisis pour rémunérer les enseignants travaillant sur ces cours : le prêt de service durant un ou deux semestres du côté francophone, le travail des enseignants pendant leur temps libre avec une rémunération additionnelle du côté anglophone. Selon les disponibilités en termes d'enseignants et de budget, l'une des deux solutions ou un mixte des deux pourrait être privilégié en prenant soin de sélectionner des enseignants susceptibles d'être à l'aise dans le travail d'équipe. Dans tous

les cas, il est effectivement nécessaire de se doter d'une équipe de spécialistes formée aux orientations pédagogiques souhaitées et à la médiatisation pour travailler avec les enseignants ou autres experts de contenu. Pour ce faire, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec pourrait trouver intérêt à collaborer avec les équipes de production de cours de l'Ontario<sup>81</sup> ou avec les chercheurs québécois spécialisés dans le domaine<sup>82</sup>.

### ➤ 3- La diffusion des cours en ligne

La diffusion implique une concertation entre conseils ou commissions scolaires : ceux-ci doivent s'accorder sur des systèmes d'enseignement des cours en ligne et de gestion de places des ententes de financement et d'organisation. En Ontario, on constate que, du côté francophone, le fait d'avoir des enseignants spécialisés en formation en ligne a pour avantage de simplifier leur formation et leur encadrement ainsi que la communication avec les élèves, dans la mesure où ils travaillent en ligne à plein temps. Du côté anglophone, le fait que les enseignants en classe enseignent en partie en ligne a pour avantage de favoriser une plus prompte et plus vaste hybridation des pratiques. Si l'objectif n'est pas seulement de proposer des formations en ligne, mais aussi certains usages technopédagogiques en classe, il pourrait être intéressant de proposer aux enseignants qui le souhaitent d'enseigner un semestre sur deux en ligne pour réunir les avantages des deux dispositifs présentés. La possibilité d'un service complètement en ligne pourrait également être conservée pour des enseignants auxquels cela conviendrait mieux (comme ceux à mobilité réduite ou éprouvant des difficultés particulières dans la gestion de classe). Par ailleurs, le fait d'avoir des plages horaires, des espaces et des personnes dédiés à l'accompagnement des élèves suivant des cours en ligne paraît indispensable à leur réussite. Il semble donc tout à fait pertinent de créer ce qui pourrait être conçu comme des cellules d'accompagnement à la formation en ligne. Mais alors que, dans les dispositifs ontariens, les enseignants qui jouent ce rôle ne sont pas forcément spécialistes de la matière étudiée en ligne par les élèves, il pourrait être envisagé que ces cellules soient (co-)animées par des conseillers technopédagogiques à la disposition des élèves comme des enseignants.

### ➤ 4- La valorisation des cours en ligne

Il convient dès le début de remettre en cause certains préjugés selon lesquels les cours en ligne seraient de moins bonne qualité que ceux dispensés en salle de classe. Pour ce faire, il semble préférable de ne pas seulement en faire un pis-aller quand les cours souhaités ne sont pas disponibles en présence, mais un choix pour l'élève. Il serait d'ailleurs opportun de former tous les élèves à apprendre en ligne, voire de leur imposer l'inscription à au moins un cours en ligne de leur choix avant la fin du secondaire. Plusieurs acteurs rencontrés trouvent effectivement que la formation en ligne prépare particulièrement bien les élèves à développer les compétences dont ils auront besoin dans la suite de leurs études et de leurs parcours professionnels.

---

<sup>81</sup> Le CFORP semble intéressé à élargir ses collaborations.

<sup>82</sup> Il est à noter que le département Éducation de l'Université TÉLUQ comprend des spécialistes de l'enseignement primaire et secondaire déjà bien implantés dans les commissions scolaires, et dont le travail est reconnu en Ontario, ainsi que la plus grande équipe de spécialistes en formation à distance et technologies éducatives au Québec.

➤ **5- La formation et l'accompagnement des différents acteurs**

Les changements souhaités ne peuvent avoir lieu sans des personnes formées et accompagnées aux différents niveaux. Si les conseillers technopédagogiques ou les services informatiques déjà existants peuvent participer à la mise en place des orientations souhaitées, ces acteurs ne sont pas suffisants. Les différents témoignages recueillis mettent effectivement en relief la nécessité de rassemblements permettant les échanges et l'émulation, mais aussi de l'accompagnement individualisé, prenant en compte les objectifs des écoles, des directeurs et des enseignants. Alors que l'Ontario n'a pas encore pleinement intégré l'enseignement du modèle pédagogique promu ni l'enseignement en ligne dans la formation initiale des enseignants, mais commence à y réfléchir, le Québec pourrait éviter cette lacune et commencer par intégrer ces éléments dans la formation initiale des enseignants en leur imposant de suivre au moins un cours en ligne dans leur parcours et au moins un cours relatif aux potentialités du numérique dans la mise en œuvre des orientations pédagogiques souhaitées par le ministère. Un cours en ligne sur ces orientations pourrait d'ailleurs être spécifiquement créé pour remplir ce besoin de formation.

➤ **6- Le suivi et la recherche pour une amélioration continue**

Les évolutions sont rapides dans le domaine des technologies éducatives et de la formation à distance. Il conviendrait donc de mettre en place une veille sur les avancées dans le domaine et de participer à des congrès et à des communautés de pratiques traitant de ces thématiques pour se tenir au courant et s'inspirer de ce qui fonctionne ailleurs. De plus, afin de favoriser la connaissance nécessaire à l'évolution des systèmes, trouver rapidement des solutions aux défis qui ne manqueront pas de se présenter, et évaluer les résultats des stratégies définies, il paraît indispensable de lier constamment les actions aux recherches empiriques. Dresser des états des lieux concrets des situations réelles s'avère nécessaire pour adapter les dispositifs aux objectifs visés et favoriser l'adhésion progressive des personnes réticentes face aux preuves scientifiques de la pertinence des dispositifs déployés.

➤ **7- Les questions éthiques et environnementales**

Force est de constater que beaucoup de réseaux sociaux et applications utilisées en Ontario ont potentiellement des restrictions, car ils recueillent des données individuelles ou sociologiques sur les usagers. Il semble nécessaire de s'interroger sur des risques éventuels, car le fait de faire signer une feuille de consentement aux parents protège les écoles mais pas les élèves. Par ailleurs, l'ensemble des écoles d'Ontario ont le wifi, le ministère de l'Éducation ayant conclu d'après certaines études que ces ondes ne présentent pas de danger. Or, toutes les recherches ne concordent pas à ce sujet et il en va de même concernant les écrans, auxquels une exposition prolongée semble néfaste<sup>83</sup> (cf. [fiche 14](#)). L'équipement des écoles en technologies toujours plus nombreuses dont l'obsolescence est relativement rapide soulève

---

<sup>83</sup> En Ontario, dans l'ensemble, les acteurs rencontrés n'ont pas déclaré de problème directement lié à cela, cependant, une enseignante en ligne s'est plainte de fatigue oculaire et de manque de mouvement comparativement à son activité en classe. Les activités de « bien-être », telles que le yoga, proposées dans les écoles sont fort appréciées et permettent aux élèves d'apprendre à se détacher des écrans, mais sont apparemment rares.

également des questions d'ordre éthique et environnemental concernant les conditions de production des technologies et leurs possibilités de recyclage.

### En guise de conclusion

Pour conclure, nous remercions encore les personnes interviewées pour le temps qu'elles nous ont accordé et la richesse de leur témoignage. Elles ont toutes manifesté un grand enthousiasme, voire une réelle passion relative à l'éducation et aux évolutions technopédagogiques en cours.

Bien que loin d'être exhaustif, ce rapport a le mérite de peindre une vision englobante des différents aspects du développement de la formation en ligne et hybride en Ontario. Nous avons relevé que souvent, les parties anglophones et francophones n'ont pas d'idée précise de ce que fait chacune, et qu'à l'intérieur d'un même dispositif, beaucoup d'éléments restent inconnus pour certains intervenants. Pour cette raison, nous pensons que les acteurs rencontrés pourront être intéressés à lire ce rapport, au-delà de la période d'embargo prévue. Par ailleurs, face à la diversité des pratiques développées, nous avons tenté d'être le plus synthétique possible mais pourrions détailler les aspects susceptibles d'être utiles au ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec. Nous espérons ainsi que cet écrit pourra contribuer aux réflexions et aux actions à venir tant au Québec qu'en Ontario.

## Fiches descriptives

### Fiche 1 : Brightspace de Desire2Learn (D2L)

*D2L* est une compagnie créée en 1999 au Canada par deux enseignants de Terre-Neuve qui sont allés en Ontario après avoir perdu leur emploi. L'un des deux a étudié à l'Université de Waterloo et s'est demandé comment faire pour livrer les travaux plus rapidement aux enseignants. Il a commencé à travailler sur les espaces de dépôt, la mise en ligne de cours, etc. Actuellement, cette compagnie compte environ 900 employés à travers le monde. Chaque mois, une nouvelle version de la plateforme sort et propose des nouveautés inspirées des rétroactions des usagers. Des établissements à travers tout le Canada utilisent cette plateforme hébergée dans le pays mais la particularité du Nouveau-Brunswick, de Terre-Neuve et de l'Ontario est d'avoir fait ce choix au niveau provincial. Treize universités l'ont également adoptée en Ontario, dont l'Université Laurentienne et, au Québec, l'Université McGill.

La représentante de *D2L* comme les spécialistes (TELT-c, DeLC) insistent sur la facilité d'usage et la flexibilité de la plateforme. Elle est apparemment compatible avec toutes les technologies. Elle s'est modernisée en offrant une interface plus conviviale, appelée *Daylight*, et permettant une plus grande accessibilité. Des enquêtes sont menées auprès des éducateurs, et leurs commentaires sont pris en compte pour permettre une constante mise à jour et l'adaptation de la plateforme en fonction de leurs besoins et usages. La plateforme s'inscrit dans une visée de promotion de l'apprentissage actif, de la coconstruction des connaissances et de l'élargissement de la classe au domicile. Les enseignants, élèves et parents d'élèves ont des accès différenciés leur permettant de voir ce qui les concerne. La plateforme offre des classes virtuelles intégrant des outils de visioconférence. Il existe un système d'enregistrement de messages envoyés à la date choisie. Il est possible de faire des vidéos durant jusqu'à trois minutes et de les afficher directement sur la plateforme via un éditeur HTML, et d'accéder à plusieurs applications, comme *YouSeeU* (pour la vidéo) ou *Turnitin* (pour détecter le plagiat).

Parmi les récents développements de *Brightspace*, on note un système de badges et un portfolio. Alors que le système de badges est pour l'instant relativement peu utilisé, le portfolio semble l'être davantage. Il s'agit d'un outil de présentation individuelle permettant d'inclure l'ensemble des éléments estimés utiles pour démontrer la réalisation d'un travail et l'acquisition de compétences sous quelque format que ce soit (documents, graphiques, diaporamas, enregistrement sonore ou vidéo, etc.). Les éléments peuvent être organisés et restés personnels ou être partagés en octroyant une autorisation à autrui d'accéder au contenu, voire de commenter et d'intervenir dans le portfolio (pour assurer une rétroaction notamment). Il existe une application pour les enfants leur permettant de créer des photos ou des vidéos directement intégrées à leur portfolio sans les enregistrer ailleurs, en passant par

un QR code, ce qui évite tout mot de passe ou identifiant lié à l'élève. Pour créer les photos ou vidéos, les élèves ont besoin de tablettes ou de téléphones intelligents.

Il est à noter que, bien que l'environnement virtuel soit offert par le ministère, toutes les fonctionnalités ne sont pas adoptées automatiquement : la majorité des conseils scolaires ne proposent pas le système de badges, 11 offrent le portail pour les parents et 54 le portfolio.

Lien officiel vers D2L : <https://www.d2l.com/>

Tutoriels sur D2L :

[https://www.youtube.com/watch?v=11b4Pmz7Smo&feature=youtu.be&list=PLxHabmZzFY6n2gj\\_drEQs5VrPzJ2C-Uxy](https://www.youtube.com/watch?v=11b4Pmz7Smo&feature=youtu.be&list=PLxHabmZzFY6n2gj_drEQs5VrPzJ2C-Uxy)

[Retour au texte](#)

## Fiche 2 : CFORP

Le CFORP est né en 1974 de la volonté de quelques enseignants des écoles francophones de l'Ontario – qui, à l'époque, appartenaient à des conseils anglophones – de développer des ressources pédagogiques en français conformes aux références culturelles de l'Ontario. En effet, jusque-là, dans les écoles francophones étaient utilisées principalement des ressources pédagogiques qui venaient du Québec, voire parfois de la France ou de la Belgique. Le CFORP est, encore aujourd'hui, la seule maison d'édition francophone en dehors du Québec. En 1974, le CFORP a commencé dans un sous-sol d'église avec quelques enseignants qui écrivaient à la main. Puis il a prospéré jusqu'à employer aujourd'hui près de 150 personnes à plein temps et presque autant de contractuels. Cette prospérité est engendrée principalement par les contrats que lui confie le ministère de l'Éducation de l'Ontario puisque ce dernier est à la source de 85 % des contrats et du chiffre d'affaires de la maison d'édition<sup>84</sup>. Le reste provient des revenus de la librairie située à Ottawa et de celle en ligne. Deux librairies supplémentaires étaient implantées dans deux villes du nord de l'Ontario, mais ont dû être fermées en raison de la crise du monde de l'édition et des petites librairies indépendantes. Ce qui fait la force du CFORP est décrit comme son mélange d'expertise dans la mesure où y travaillent aussi bien des professionnels de l'édition que des enseignants en prêt de service, des experts en design pédagogique, des spécialistes du multimédia, etc. Le travail s'effectue ainsi sous forme d'équipes multidisciplinaires tout au long des projets.

Au niveau pédagogique, les cours du CFORP ont changé d'orientation au fil du temps : initialement développée selon une approche constructiviste, celle-ci a ensuite fait place à une approche socioconstructiviste, puis à l'enseignement explicite et enfin à l'approche en termes de compétences globales mêlant différentes théories au sein des cours modulaires : « *Nous composons notre propre design pédagogique sur la base de plusieurs courants et pensées pédagogiques. Il est certain que nos cours s'inspirent largement du*

---

<sup>84</sup> De fait, le CFORP répond aux appels d'offres qui lui sont accessibles, ce qui n'est pas le cas des appels émis au Québec en raison de la loi québécoise.

*constructivisme, socioconstructivisme et du connectivisme. Nous gardons à l'esprit les théories de Piaget, de Vygotsky, ainsi que la taxonomie de Bloom lors de la conception pédagogique des cours. L'intégration de ces pensées et courants pédagogiques est complexe à mesurer, car ils composent le fondement de nos démarches pédagogiques. Nous utilisons aussi des techniques de Design thinking et d'Actions Mapping lors de nos séances de conception afin de faire émerger des problématiques authentiques et des activités intéressantes à réaliser pour les apprenantes et apprenants. Un autre point qui nous dirige fortement est le développement de la pensée critique. Pour y arriver, nous utilisons une approche pédagogique par cascades d'enquêtes critiques. Cette approche nous permet de changer les paradigmes et de positionner l'apprentissage sur les actions des apprenantes et apprenants et non sur des contenus. Nous intégrons donc les concepts de la pensée critique à travers nos séquences d'activités pédagogiques scénarisées. Nous accordons une importance capitale à la rétroaction formative et à l'usage du portfolio numérique afin de permettre l'observation des preuves d'apprentissage et nous nous inspirons aussi des études de Hattie. » (C).*

L'intérêt pour le numérique date d'une dizaine d'années et le CFORP se présente comme ayant été parmi les premières maisons d'édition à faire des ressources pour le tableau blanc interactif et des jeux sérieux en éducation. Pour autant, il ne considère pas que l'imprimé est désuet, mais qu'il convient d'associer papier et numérique dans une perspective de ressources transmédium. Ainsi, l'information papier est présentée différemment et en lien avec des contenus numériques. Si par le passé, des cédéroms accompagnaient certaines ressources imprimées, désormais, ce sont davantage des activités recourant à la réalité augmentée qui sont proposées. Les trois magazines jeunesse publiés par le CFORP offrent ainsi la possibilité aux jeunes d'accéder à un enrichissement des contenus en vidéo, en audio ou par courts jeux interactifs, en associant l'usage du magazine imprimé à celui de leur tablette ou smartphone. De nouvelles perspectives sont ouvertes par la réalité virtuelle, sur laquelle l'équipe TacTiC travaille avec le réseau français de création et d'accompagnement pédagogiques CANOPé, qui tend à produire des scénarios dans lesquels l'élève est créateur de contenu dans le domaine des choix de carrière.

Par ailleurs, le CFORP favorise l'accompagnement pour développer des pratiques technopédagogiques avec l'équipe TacTiC, qui est chargée de l'accompagnement de terrain basé sur des projets pédagogiques. Il s'agit là d'une particularité du CFORP en tant que maison : *« on a un processus et une offre du tout clé en main. C'est-à-dire qu'on conçoit une ressource, on développe une ressource et nos équipes de formation et d'accompagnement forment sur le terrain le personnel enseignant à utiliser la ressource. Et très souvent même, les utilisateurs de la ressource vont se retrouver dans les équipes de conceptualisation. Donc, vraiment, c'est vraiment un processus en boucle continue. »* (C). Les besoins et possibilités financières et technologiques sont ainsi constamment pris en compte, le travail est réalisé de concert avec les services pédagogiques et informatiques des conseils scolaires, et les ressources produites sont proposées avec des situations favorisant leur adoption. Par exemple, récemment, la création de capsules d'autoformation sur les compétences globales du 21<sup>e</sup> siècle en collaboration avec le ministère de l'Éducation fut suivie d'une séance d'immersion favorisant leur prise en main. De même, une série de 14 capsules

d'autoformation sur la mentalité de croissance a été créée à l'intention des enseignants et des directions d'école. Il est prévu que ces capsules vidéo soient diffusées de manière échelonnée au travers de billets de blogue, de webinaires ou de réseaux sociaux et qu'elles puissent être suivies de façon totalement autonome dans le cadre de la petite communauté apprenante qui va se former autour du lancement. Cette façon de procéder semble systématique : « à chaque fois que on a poussé une technologie, le CFORP recevait des contrats pour développer les ressources et nos équipes de formation professionnelle recevaient de l'argent pour monter des formations, alors des formations en présentiel, des formations en ligne, en autoformation, pour que les enseignants aient un accompagnement pour pouvoir utiliser les ressources développées par CFORP Maison d'édition sur les technologies financées par le ministère. » (C). Ainsi, l'équipement des écoles en TBI avait déjà été accompagné de formations.

[Retour au texte](#)

### Fiche 3 : Cours modulaires

Dans le cadre d'un atelier donné lors de Tac2017, les cours modulaires sont présentés comme ayant pour caractéristiques de ne nécessiter ni notes de cours ni manuels, et de proposer différents cheminements possibles, des activités formatives et évaluatives accessibles en tout temps. Ces activités sont considérées comme étant authentiques, car relatives aux intérêts des élèves, invités à être maîtres de leurs apprentissages par le choix des tâches à accomplir, des thèmes, des sujets et des supports de présentation. L'élève est appréhendé comme un chercheur, un enquêteur, un penseur, un innovateur, un communicateur. L'enseignant est, quant à lui, vu comme un guide, un entraîneur, un collaborateur, un facilitateur. Les cours modulaires sont décrits comme favorisant la différenciation pédagogique, l'ouverture sur le monde, l'engagement, et comme permettant de développer les habiletés d'apprentissage, les habitudes de travail et les compétences globales, de donner de la flexibilité et de favoriser la triangulation (production, observation, conversation) en ce sens que l'enseignant peut facilement observer l'élève au travail et recueillir des preuves d'apprentissage.

Les cours modulaires s'opposent aux cours linéaires, allant souvent avec un ouvrage papier et comprenant beaucoup d'écrits, bien qu'il s'agisse de cours en ligne – « avant, un cours était formé de 150 pages. Maintenant, il est formé de 10 pages » (E). Les cours linéaires suivent également une démarche classique allant de la lecture du cours à la réalisation d'activités, puis à l'évaluation sous surveillance : « Les élèves, dans les anciens cours, devaient lire la leçon fournie dans leur manuel scolaire. Ensuite, ils répondaient à un questionnaire en ligne. Je devais ensuite leur fournir des corrigés photocopiés. » (E). Les cours de nouvelle génération sont dits modulaires, car leur conception se présente sous forme de modules ressemblant à un puzzle et favorisant le développement de compétences différentes des cours précédents : « On l'appelle par modules, de type modulaire, parce qu'on a des domaines dans nos programmes-cadres. Et, ces domaines-là sont, ils sont renommés, disons en modules. Et ces modules-là, les élèves peuvent choisir par quel module commencer. Par contre, une fois qu'il a commencé un module, il doit le finir. » (M). Le fait que l'élève puisse choisir l'ordre dans lequel travailler les modules est considéré par une ancienne enseignante et conseillère pédagogique

comme favorisant l'intérêt de l'élève. De fait, dans plusieurs ateliers de Tac2017, les enseignants sont encouragés à tirer profit de ces cours dans leur enseignement en classe ; une enquête présentée lors d'un atelier révèle qu'environ les quatre cinquièmes des élèves et des enseignants trouvent que l'usage de ces ressources permet d'être engagé dans l'apprentissage. Certains acteurs rencontrés précisent que les cours modulaires font une forte impression. Le CFORP est ainsi progressivement amené à travailler avec les collègues et les universités de l'Ontario qui souhaitent adopter ce design pédagogique.

[Retour au texte](#)

#### Fiche 4 : Compétences globales

Comme il a été précisé dans la partie contexte de la méthodologie, en 2016, le ministère de l'Éducation de l'Ontario lance une réflexion sur les compétences du 21<sup>e</sup> siècle et publie un premier document afin d'inciter les acteurs de l'éducation à favoriser le développement de ces compétences chez les élèves. De fait, des compétences qualifiées de « globales », « transversales » ou « du 21<sup>e</sup> siècle » sont valorisées depuis la fin des années 1990, avec l'arrivée d'une conception de l'éducation envisagée comme devant non plus être centrée sur les contenus, mais sur les compétences (et donc les apprenants dans la mesure où les compétences sont incarnées).

Ainsi, différents auteurs ont proposé des référentiels de compétences, comme le présentent Romero, Lille et Patiño (2017) dans un tableau synthétisant les différentes compétences mentionnées dans six cadres référentiels intégratifs. Cette synthèse fait ressortir que tous les cadres pris en considération mentionnent les compétences suivantes : collaboration, communication, compétences numériques, habiletés sociales ou culturelles et citoyenneté ; que la majorité mentionne la créativité, la pensée critique, la résolution de problèmes et le développement de produits de qualité/productivité ; et que plus rares sont ceux énonçant l'apprentissage de l'apprentissage, l'autodirection, la capacité de planifier, la flexibilité et l'adaptabilité, la prise de risques, la gestion et la résolution des conflits et la capacité d'initiative et d'entrepreneuriat.

La plupart se retrouvent dans les six compétences recensées en Ontario de façon directe (collaboration, communication, citoyenneté, créativité, pensée critique, résolution de problèmes, apprentissage de l'apprentissage, autodirection, entrepreneuriat) ou indirecte (la gestion et la résolution des conflits peut être considérée comme allant de pair avec la collaboration ; la capacité à planifier, elle, est nécessaire dans la résolution de problèmes). Par contre, la notion de compétences numériques, relative à la maîtrise de l'usage des technologies numériques, n'apparaît pas. Ni celle de pensée informatique, pouvant être définie comme « un ensemble de stratégies de pensée cognitive et métacognitive liées à la modélisation de connaissances et de processus, à l'abstraction, à l'algorithmique et à l'identification, la décomposition et l'organisation de structures complexes et de suites logiques » (Romero, Lille et Patiño, 2017, p. 23). L'absence des compétences numériques en

tant que telles semble montrer que les usages technologiques sont des moyens, et non pas des fins, conformément à l'idée de pédagogie « *enabled* » ou « enrichie » par les technologies.

[Retour au texte](#)

### Fiche 5 : Question « non googleable »

Il s'agit d'une question dont la réponse ne peut être obtenue directement en consultant un moteur de recherche. L'objectif visé étant d'amener les élèves à adopter une posture de chercheurs qui doivent enquêter pour trouver des réponses à leurs questions, il convient de poser de « bonnes questions » et de former les élèves à l'évaluation critique de la documentation recueillie sur internet (est-ce d'actualité? Est-ce fiable? Quelle est l'autorité? Quel est le point de vue? Etc.).

Les principes qui sous-tendent la conception d'une bonne question sont présentés comme étant :

- la clarté (des instructions, de la terminologie, du vocabulaire, de la structure de la phrase) ;
- la fiabilité (la manière dont elle permet de mesurer de façon consistante un apprentissage en offrant plusieurs moyens aux élèves de faire la preuve des connaissances et habiletés acquises) ;
- la validité (la manière dont cela mesure réellement l'apprentissage visé) ;
- l'authenticité (le lien avec la réalité) ;
- l'équité (les élèves doivent savoir ce qui est attendu d'eux et connaître les critères d'évaluation de leur travail).

[Retour au texte](#)

### Fiche 6 : Cours pour adultes

Tous les conseils scolaires ont un centre d'éducation aux adultes qui utilise les cours en ligne, souvent dans le cadre d'un apprentissage hybride. L'augmentation du nombre de cours en ligne proposés a, en effet, entraîné celle du nombre d'adultes inscrits notamment pour les cours du secondaire. Les apprenants adultes peuvent suivre leur formation complètement à distance, ce qui est présenté comme un « *couteau à double tranchant* » (D) dans la mesure où certains vont opter pour le tout à distance, qui les arrange en termes de disponibilités, alors qu'ils n'ont pas les compétences d'autoformation nécessaires. Certains reviennent aussi en classe, où des cours magistraux, des cours individualisés (format cours par correspondance enrichi par les technologies) et des cours hybrides sont également offerts. Une certaine collaboration s'est ainsi créée entre les enseignants en classe et ceux en ligne, et des ponts ont dû être établis pour permettre les passages d'un mode à l'autre, bien que les cours ne soient pas pleinement identiques.

Des enseignants de différentes disciplines sont présents à l'école et disponibles pour répondre aux adultes faisant appel à eux. Il semble difficile de définir si un type de cours est davantage propice à la réussite des apprenants qu'un autre tant l'éducation des adultes se fait au cas par cas. Par ailleurs, il convient tout de même de se déplacer pour certaines évaluations faites sous surveillance. Pour ceux en ayant besoin, une instrutrice en informatique est présente à l'école des adultes pour accompagner en face à face et à distance la prise en main de l'EAV, sur lequel sont également disponibles des tutoriels. Enfin, une assistante fait le suivi de l'assiduité et peut avoir l'appui de la directrice adjointe dans son intervention auprès des apprenants, car l'objectif est de les accompagner au plus près pour favoriser leur réussite. De plus, le ministère demande des preuves d'assiduité, ce qui implique que les apprenants communiquent au moins une fois par semaine avec l'école. Un enseignant responsable de la réussite des élèves (ERRÉ) peut également être engagé dans ce processus lorsqu'il s'agit d'apprenants ayant un plan d'enseignement individualisé (PEI).

Parmi les défis engendrés par le développement des cours en ligne offerts dans le cadre de la formation permanente proposée par le CAVLFO sont relevées l'adaptation des enseignants à des cours dont ils ne sont pas les concepteurs et dans lesquels ils doivent accompagner les apprenants ; ainsi que l'inscription continue aux différents cours pour lesquels les accès doivent être donnés aux apprenants. La centralisation du développement de la formation en ligne est très appréciée, car les tentatives de développement de cours en ligne au niveau de l'école pour adultes avaient mis en évidence que cela prenait beaucoup de temps et de ressources. Peu de cours pouvaient être produits : il aurait fallu une dizaine d'années pour créer les 30 à 40 cours actuellement offerts. L'offre de cours en ligne est ainsi perçue comme très pertinente, notamment dans le cadre de la formation permanente, et viable à long terme.

[Retour au texte](#)

### Fiche 7 : Observation de classes

Dans les deux classes observées dans une école catholique de la banlieue de Toronto, les élèves ne cachaient pas leur enthousiasme à se servir de différentes applications. En 7<sup>e</sup> année, l'usage de sondages *Kahoot* sur téléphone ou de *Chromebooks* au début du cours de sciences entraînait de vives réactions (les élèves se levaient, riaient, applaudissaient, parlaient) lorsque les réponses étaient correctes. La professeure nous a d'ailleurs confié qu'elle s'en sert peu en raison de l'excitation que cela suscite. De même, dans un deuxième temps du cours, l'usage d'une ressource de la BRÉO produite par le CFORP permettant de traiter une partie du cours a d'abord suscité une petite agitation, dans la mesure où certains élèves avaient des problèmes d'accès, d'autres demandaient laquelle des trois approches (auditive, visuelle, kinesthésique) choisir, ne semblant pas comprendre ce choix. Une fois ces accroc réglés, l'activité s'est réalisée dans le calme et les élèves semblaient intéressés. Le constat fut identique dans le cours de français de 9<sup>e</sup> année : les élèves étaient fort étonnés des potentialités de *Google read&write* présentées par la professeure et s'en amusaient. Au moment de l'utiliser eux-mêmes, ce sont, là aussi, les difficultés à faire fonctionner l'application et l'étonnement face à

certaines réactions du logiciel qui furent la source d'une certaine agitation, suivie d'une période plus calme de travail conformément à l'activité demandée.

L'agitation engendrée par un grand enthousiasme entourant les technologies s'explique par la nouveauté des applications mobilisées : une fois l'effet de nouveauté passé, le calme et la concentration reviennent. Ainsi, les élèves ne réagissent pas de manière spéciale à la projection d'éléments de contenu ou au fait d'utiliser un *Chromebook* et d'aller rechercher une activité déposée en ligne pour eux. Le rôle de l'enseignant dans l'accompagnement à la prise en main des outils reste fondamental en dépit de l'aspect intuitif des applications choisies.

L'usage qui en est fait est réellement pédagogique. D'un côté, au cours de sciences, le sondage va être conservé et refait plus tard pour voir si les résultats nominatifs augmentent grâce aux cours. L'activité réalisée avec la ressource pédagogique en ligne permet de comparer des pièces de cinq centimes de 1981 et de 2007 : les élèves découvrent que la première est plus lourde, car entièrement en nickel, que la seconde, faite de matériaux composés. Cette activité plait beaucoup à l'enseignante, qui souhaiterait rendre possible cette expérience sans le logiciel, avec de vraies pièces de monnaie. D'un autre côté, au cours de français, l'usage de la fonction vocale du logiciel pour amener les élèves à améliorer leur diction apporte un complément au travail sur la narration, mais ce dernier reste central et l'enseignante ajoute à la consigne que si la rédaction du texte ne fonctionne pas avec la fonction vocale, celui-ci peut être tapé. L'usage semble intéressant à approfondir dans le cadre d'un cours portant davantage sur la lecture. De telles pratiques technopédagogiques ne sont cependant pas quotidiennes<sup>85</sup> et se mêlent avec des moments plus traditionnels de présentation de leçon et d'interrogation orale pour en vérifier la compréhension. Les élèves sont plus silencieux dans les moments où l'enseignante « fait cours », mais tandis que certains sont concentrés et répondent activement aux questions de l'enseignante, d'autres sont nettement plus passifs. Ces distinctions comportementales sont moins marquées lors de l'usage de technologies qui impliquent nécessairement une activité de chaque élève.

L'ambiance dans la classe comme dans les couloirs est décontractée. Les salles sont équipées de matériel permettant une certaine adaptation aux activités des élèves et un vélo d'appartement avec table est testé pour permettre aux élèves de voir s'ils travaillent mieux en pédalant ou pas. La professeure qui l'a testé indique qu'elle ne parvient pas à écrire en pédalant, mais que cela sera peut-être adapté aux élèves hyperactifs. Une certaine proximité entre les enseignants ou le directeur et les élèves se fait ressentir. Bien que le français soit prédominant dans les échanges, des expressions anglophones sont parfois employées et certaines erreurs de genre ou de niveau de langage (tutoyer l'enseignante tout en l'appelant madame) ainsi que des fautes de frappe de la part des élèves comme des enseignants apparaissent comme les conséquences de l'environnement à dominante anglophone dans lequel se situe cette école francophone.

---

<sup>85</sup> La professeure de sciences indique bien avoir changé son cours en fonction de notre venue.

[Retour au texte](#)

## Fiche 8 : Pédagogie redéfinie par les technologies

Il est question de redéfinir l'enseignement et l'apprentissage grâce à la variété des technologies et de leurs potentialités. En effet, il est considéré que pour favoriser à la fois l'engagement des étudiants, le développement de la motivation intrinsèque lié au plaisir, et la satisfaction allant avec la réalisation de l'activité, il convient de passer de la « carotte et du bâton » à la récompense intérieure. Pour cela, il s'agit de laisser le choix de l'activité, de proposer des activités authentiques, de donner des rétroactions rapides et personnalisées, d'accroître la responsabilité et l'autodétermination des élèves, de favoriser le retour réflexif sur son apprentissage, etc.

Plusieurs ateliers donnés lors de l'évènement BOLTT17 encouragent à favoriser la réflexion de haut niveau plutôt que la restitution de connaissances. Il est ainsi recommandé de poser moins de questions, mais de rendre celles-ci plus riches, en lien avec la réalité quotidienne, favorisant une diversité de points de vue ainsi que la métacognition. Il s'agit donc de renverser la taxonomie de Bloom et de profiter des technologies pour atteindre les différents objectifs visés et réaliser des activités et apprentissages toujours plus complexes, comme le font apparaître les deux illustrations ci-dessous, présentées lors de plusieurs ateliers.

## Flipping Bloom's Taxonomy with PBL for Deeper Learning

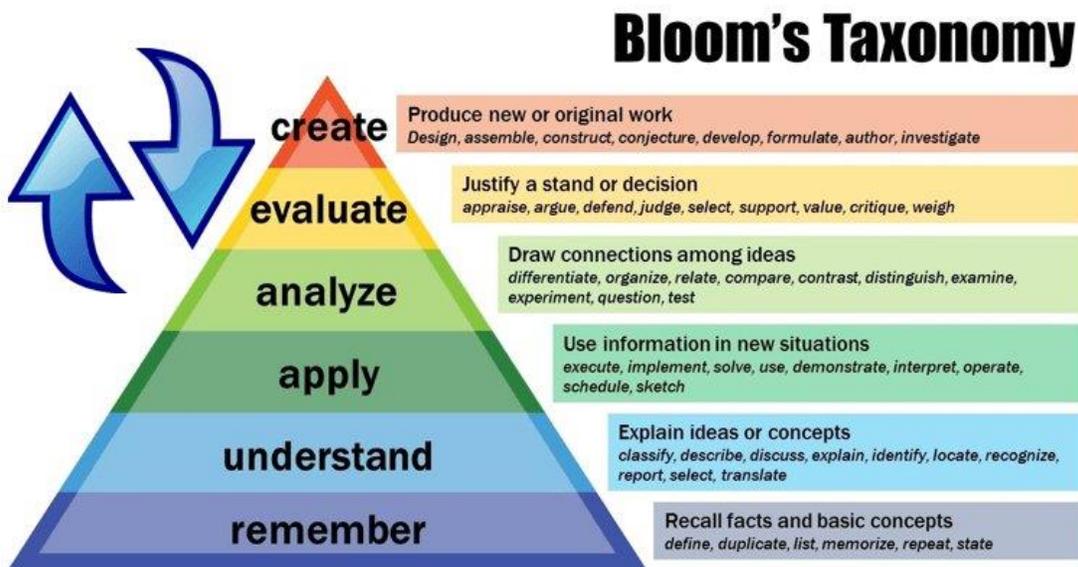


Figure 4 : Inverser la taxonomie de Bloom

## App Selection Criteria

**Remembering Criteria:** Apps that fit into the "remembering" stage improve the user's ability to define terms, identify facts, and recall and locate information. Many educational apps fall into the "remembering" phase of learning. They ask users to select an answer out of a line-up, find matches, and sequence content or input answers

**Understanding Criteria:** Apps that fit into this "understanding" stage provide opportunities for students to explain ideas or concepts. Understanding apps step away from the selection of a "right" answer and introduce a more open-ended format for students to summarise content and translate meaning

**Applying Criteria:** Apps that fit into the applying stage provide opportunities for students to demonstrate their ability to implement learned procedures and methods. They also highlight the ability to apply concepts in unfamiliar circumstances.

**Analysing Criteria:** Apps that fit into the "analysing" stage improve the user's ability to differentiate between the relevant and irrelevant, determine relationships, and recognise the organisation of content.

**Evaluating Criteria:** Apps that fit into the "evaluating" stage improve the user's ability to judge material or methods based on criteria set by themselves or external sources. They help students judge content reliability, accuracy, quality, effectiveness, and reach informed decisions.

**Creating Criteria:** Apps that fit into the "creating" stage provide opportunities for students to generate ideas, design plans, and produce products.

**The Pedagogy Wheel First Language Project**

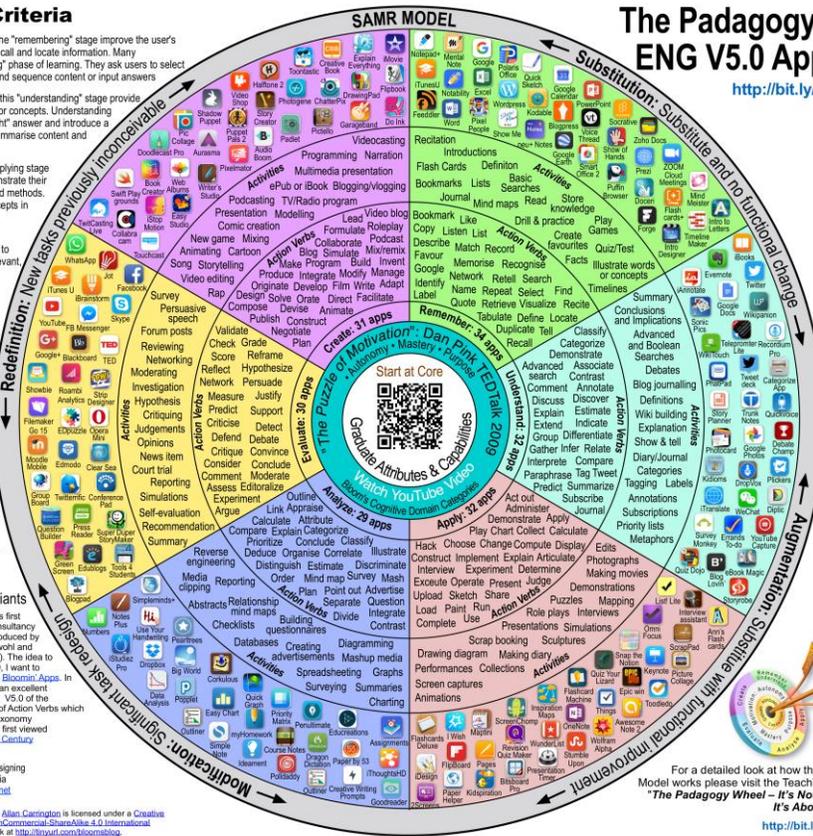
25 languages are planned for 2016. For the latest languages see [bit.ly/languageproject](http://bit.ly/languageproject).

### Standing on the Shoulders of Giants

This Taxonomy wheel, without the apps, was first discovered at Paul Hopkins' educational consultancy website [www.mindweb.org.uk](http://www.mindweb.org.uk). That wheel was produced by Sharon Arley and was an adaption of Kathvini and Anderson's (2011) adaption of Bloom (1956). The idea to further adapt it for the iPad in V2.0 and V3.0, I want to acknowledge Kathy Strook on her website [bloomz.com](http://www.bloomz.com). In V4.0 the App Selection Criteria is based on an excellent [www.pearsoned.com](http://www.pearsoned.com) article in *Educopia* by Diane Darow. V5.0 of the Pedagogy Wheel has a comprehensive list of Action Verbs which are from the info-graphic: 'Bloom's Digital Taxonomy Verbs' published by Globalizedtalent.com, first viewed at 'Bloom's Digital Taxonomy Verbs for 21st Century Students' on the Teachthought blog.

Developed by Allan Carrington Designing Outcomes Adelaide South Australia  
Email: [allan@designingoutcomes.net](mailto:allan@designingoutcomes.net)

The Pedagogy Wheel by Allan Carrington is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License. Based on a work at <http://bit.ly/pw40>



## The Pedagogy Wheel ENG V5.0 Apple iOS

<http://bit.ly/PWENGV5>



### Getting the best use out of the Pedagogy Wheel

Use it as a series of prompts or interconnected gears to check your teaching from planning to implementation

**The Attributes Gear:** This is the core of learning design. You must constantly reveal things like ethics, responsibility and citizenship. Ask yourself the question what will a graduate from this learning experience look like? i.e. what is it that makes others see them as successful? Ask 'How does everything I do support these attributes and capabilities?'

**The Motivation Gear:** Ask yourself 'How does everything I build and teach give the learner autonomy, mastery and purpose?'

**The Blooms Gear:** Helps you design learning objectives that achieve higher order thinking. Try to get at least one learning objective from each category. Only after this are you ready for technology enhancement.

**The Technology Gear:** Ask 'How can this serve your pedagogy? Apps are only suggestions, look for better ones and combine more than one in a learning sequence.'

**The SAMR Model Gear:** This is 'How are you going to use the technologies you have chosen?'

**Immersive Learning Simulations** are the most effective pedagogy to develop graduate attributes and capabilities in learners, as well as address motivation.

<http://bit.ly/pwsimulation>

For a detailed look at how the Pedagogy Wheel Model works please visit the TeachThought Blog Post: **'The Pedagogy Wheel - It's Not About The Apps, It's About The Pedagogy'**

<http://bit.ly/aboutpedagogy>

Figure 5 : La roue pédagogique

## Retour au texte

## Fiche 9 : Équipe TacTiC

En 2014, le ministère a sondé les conseils scolaires pour déterminer leurs besoins, au niveau du CODELF, c'est-à-dire des 12 directions de l'éducation des 12 conseils scolaires francophones. Ces derniers ont émis des recommandations desquelles a suivi la création de l'équipe TacTiC.

Cette équipe offre des formes d'accompagnement dites « individuelles » lorsqu'elles sont relatives à une école en particulier et « collectives » lorsqu'elles concernent les regroupements d'écoles ou de directions d'écoles en fonction d'une intention particulière adoptée dans un conseil scolaire ou les établissements (travailler sur le plan d'amélioration, sur les preuves d'apprentissage, etc.). En général, les accompagnements mêlent les approches individuelles et collectives, en présence et à distance.

Dans la mesure où il a fallu commencer par former à la prise en main de la plateforme, de l'EVA et des applications Microsoft ou Google, l'équipe TacTiC pense avoir été perçue d'abord comme promotionnant les technologies, alors qu'elle se définit avant tout au niveau de la pédagogie. En effet, les différents acteurs du CFORP insistent sur le fait que la technologie est

prise en compte pour apporter des solutions aux problèmes rencontrés sur le terrain et qu'elle est devenue sous-jacente à la pédagogie, ce qui se remarque notamment dans les thèmes des rencontres virtuelles ou en présence. Ainsi, même s'ils sont parfois encore vus comme des soutiens au niveau technologique, les membres de l'équipe TacTIC insistent sur l'importance première de la pédagogie et la nécessité d'y amener les acteurs qui seraient plus en demande de soutien technologique : *« dès le début avec TacTIC il y avait cette préoccupation de dire : ok, on ne veut pas montrer comment fonctionne Google, parce que demain peut-être Google ne sera pas là. C'est pas ça qui est important. L'important c'est de travailler la pédagogie avec un outil XYZ, mais ce qui est arrivé, dans plusieurs cas au départ, c'est que les gens étaient plus intéressés par la bébelle, par l'application, que par le principe pédagogique. Alors cela a été dans certains cas la porte d'entrée pour travailler la pédagogie. »* (C). La matrice d'intégration des technologies est vue comme un moyen de ramener les personnes vers des considérations pédagogiques en posant un premier diagnostic sur la situation de l'école pour amener à réfléchir sur les prochaines étapes souhaitées.

Le ministère mandate un organisme externe, le Centre de Leadership en Évaluation, pour réaliser chaque année des sondages auprès de la clientèle de l'équipe TacTIC et en faire un rapport remis au ministère et à l'équipe. Des évaluations complémentaires peuvent aussi être assurées par des chercheurs. Les résultats des recherches sont pris en compte par l'équipe TacTic comme moyen de prendre du recul et de réfléchir à leur activité en ouvrant de nouvelles perspectives. Au regard de l'évaluation faite par le Centre de Leadership en Évaluation, l'accompagnement individuel ressort comme *« la meilleure méthode »* (C) dans la mesure où l'accompagnement personnalisé sur le long terme a systématiquement des effets. Cependant, puisque l'effectif de l'équipe TacTIC ne permet pas d'accompagner simultanément toutes les écoles, les moyens et moments d'accompagnement collectifs restent essentiels.

De façon plus générale, la portée de l'accompagnement de l'équipe TacTIC n'est pas mesurée en termes de taux de rétention ou de réussite des élèves, car ses actions sont variées, peuvent porter leurs fruits sur le long terme et visent avant tout à faire adopter une posture d'autoapprenant aux différents acteurs de l'éducation. Cependant, les changements observés dans les écoles, la popularité grandissante des rencontres qu'elle organise et les demandes de collaboration de plus en plus nombreuses qui lui sont adressées sont considérés comme des marques de reconnaissance de ses apports. L'expertise de l'équipe TacTIC semble bien reconnue : *« Je dirais que surtout la portion accompagnement de la direction d'école, tout le développement du leadership pédagogique de direction d'école, autant en France qu'au Québec, on reçoit beaucoup de demandes. J'ai des leaders pédagogiques qui sont beaucoup en demande au Québec dans des commissions scolaires pis même dans des écoles. »* (C).

Des membres de l'équipe TacTIC vont ainsi donner des conférences ou des ateliers dans différents colloques ou journées de formation. L'équipe TacTIC travaille, entre autres, avec les universités, l'association des directions et des directions adjointes des écoles franco-ontarienne (ADFO), l'association des agents de supervision et le ministère de l'Éducation (notamment en petits groupes sur la numératie, la littératie et les premières nations). Le travail avec le ministère de l'Éducation tend à s'accroître : *« c'est une équipe qui fait de*

*l'accompagnement dans le domaine de l'enseignement et l'apprentissage à l'ère numérique. Mais de plus en plus, on travaille directement auprès des initiatives ministérielles et des programmes-cadres parce qu'on se rend compte, dans les conseils scolaires de l'Ontario, comme ici, qu'on ne peut plus détacher tout ce qui est enseignement et apprentissage à l'ère numérique des grandes priorités du ministère, des matières comme la numératie puis la littératie.* » (C). Conformément à l'accent mis par le ministère de l'Éducation sur les six compétences du 21<sup>e</sup> siècle, l'équipe TacTIC prévoit d'avancer davantage dans ce domaine ; elle a également des projets conjoints avec le ministère concernant la création de capsules sur les manières de faire du développement professionnel ou de l'animation (en ligne ou hybride).

[Retour au texte](#)

### Fiche 10 : Différenciation pédagogique

Le ministère s'appuie sur les travaux de Carol Ann Tomlinson (1999 et 2008) depuis le début, avant même la création de l'équipe TacTIC. Aujourd'hui, des capsules formapro inspirées par *The differentiated classroom*, de la même auteure, sont proposées aux enseignants. Les ateliers donnés sur ce sujet lors de Tac2017 mettent en avant que la différenciation est passée d'une « **démarche** » à une « **approche pédagogique** » puis à une « **philosophie** », car elle fait désormais partie intégrante de la façon d'enseigner, il ne s'agit plus d'une option. Cette philosophie reconnaît que chaque élève apprend différemment et doit être placé au centre de l'apprentissage. La différenciation pédagogique est fondée sur l'idée que chaque élève peut réussir conformément à la notion de mentalité de croissance et à celle selon laquelle partir des intérêts de l'élève favorise son engagement. Cette différenciation vise à favoriser la réussite, assurer l'équité, promouvoir le bien-être et la confiance du public.

Lors de l'atelier, différentes stratégies sont proposées pour mettre les élèves en action et développer des compétences globales, c'est-à-dire une culture visant à « atteindre l'excellence ». De même, lors d'un atelier sur l'évaluation sont exposés différents types d'activités à mettre en œuvre par le biais d'applications gratuites variées afin de démontrer que diversifier les activités et les outils employés par les élèves n'empêche pas d'évaluer des compétences similaires. Il convient, pour cela, de définir des critères au préalable et d'élaborer une grille à remplir durant l'observation d'une ou plusieurs activités. Des preuves d'acquisition des compétences peuvent être recueillies de diverses façons, l'une d'elles étant la prise de photos, qui permet de faire un film à montrer aux parents d'élèves pour qu'ils perçoivent le cheminement de l'enfant. De même, un atelier donné dans le cadre de l'évènement BOLTT encourage la multimodalité en proposant différents outils aux apprenants pour favoriser l'adaptation aux principaux styles d'apprentissage (auditif, visuel, kinesthésique).

- Pour ceux qui apprennent mieux en entendant, les applications ou sites suivants sont proposés :

Khan Academy, Voki, YouTubeLive, Screencastify, Read&Write, Soundcloud, PuppetEDU, PowToon, Chatterpix, Explain Everything, AudioBoom, Voicethread, Edpuzzle, Hangouts.

- Pour ceux qui apprennent mieux en visualisant, les applications ou sites suivants sont proposés :

Screencast-o-matic, EduGlogster, HaikuDeck, Animoto, Padlet, Make-a-Gif, Edpuzzle, Google Draw, Google map, Explain Everything, Piktochart, Lucidchart, Lucidpress.

- Pour ceux qui apprennent mieux en faisant ou en expérimentant, les applications ou sites suivants sont proposés : Classtools, Quizlet, Prezi, Gizmo, Padlet, Explain Everything, Snapchat, NFB PixStop, Voicethread, Mindomo, Thinglink, Make-a-Gif, Google Draw.

[Retour au texte, partie Enseignement, apprentissage et évaluation en ligne](#)

[Retour au texte, partie Formation et accompagnement](#)

## Fiche 11 : Robotique et programmation

Lors de Tac2017, une des conférences d'ouverture mentionne que de nombreux besoins existent dans le domaine de la robotique et de la programmation<sup>86</sup> et qu'il est donc important d'y former les élèves ; des ateliers en continu sur ce domaine sont offerts lors de la première journée et des stands proposent des robots dont la complexité d'usage varie selon l'âge des élèves. Au niveau pédagogique, la robotique vise à engager les élèves dans leurs apprentissages par le jeu et à encourager la communication et la collaboration. Il est considéré que cela développe la pensée mathématique, algorithmique et logique ; la pensée critique, divergente et créative, la résolution de problèmes ; la pensée séquentielle, l'organisation des idées et l'acquisition de concepts par une rétroaction visuelle immédiate.

Des robots comme la *Bee-bot* sont présentés sur les stands, mais les liens avec les travaux de Seymour Papert semblent avoir été oubliés. Les principes semblent pourtant strictement les mêmes que ceux établis il y a 40 ans...

### **Vidéos :**

- Usage d'un robot en maternelle, France :

<https://www.youtube.com/watch?v=V327w5U4wu4>

- Usage de robots au secondaire au Québec :

<https://www.youtube.com/watch?v=vhRJMS35Q6k>

- Pour se former à enseigner la programmation : <http://www.canadalearningcode.ca/canada-learning-code-week/teacher-training-fr.html>

[Retour au texte, partie Infrastructures](#)

[Retour au texte, partie Accompagnement](#)

## Fiche 12 : Mentalité de croissance

---

<sup>86</sup> <https://www.wsj.com/articles/computer-programming-is-a-trade-lets-act-like-it-1407109947>, consulté le 13 mars 2018.

L'idée de « mentalité de croissance » est inspirée de Carole S. Dweck, qui encourage au changement d'état d'esprit. La mentalité de croissance renvoie au fait de croire que l'on peut changer son état d'esprit, se donner du temps pour développer son potentiel, apprendre d'un échec. Il s'agit de penser que tout est possible, de voir ce qui est difficile comme un défi motivant à relever et non pas comme un défi insurmontable. Au niveau de l'éducation, cela revient à mettre les élèves devant des défis et de les laisser avancer à leur rythme, ne pas leur dire qu'ils ont échoué, mais que telle compétence ou connaissance n'est pas encore acquise. Dès lors, l'échec n'est plus qu'une possibilité ponctuelle dans un processus menant au succès.

Cette notion « à la mode » est promue par les acteurs du CFORP, qui ont développé des capsules vidéo à ce sujet et y ont consacré un atelier lors de Tac2017. Cependant, l'idée n'est pas nouvelle et les orientations données dès 2010<sup>87</sup> par le ministère de l'Éducation de l'Ontario et le CFORP concernant la rétroaction mettaient déjà en œuvre ce principe en conseillant d'identifier en bleu les réussites et en vert les éléments à améliorer lors des évaluations formatives de travaux d'élèves.

#### **Vidéos :**

- Conférence TED de Carole S. Dweck :

[https://www.ted.com/talks/carol\\_dweck\\_the\\_power\\_of\\_believing\\_that\\_you\\_can\\_improve?language=fr](https://www.ted.com/talks/carol_dweck_the_power_of_believing_that_you_can_improve?language=fr)

- Capsule d'autoformation sur le sujet :

<http://formapro.cforp.ca/autoformation/activite/quest-ce-que-la-mentalite-de-croissance/#>

[Retour au texte](#)

#### Fiche 13 : Redéfinir l'espace

Les écoles sont encouragées à adapter les espaces d'apprentissage en vue de favoriser les activités permettant l'acquisition des compétences du 21<sup>e</sup> siècle. Il semblerait propice que chaque classe ait différents types d'espace inspirés par les métaphores suivantes : le feu de camp pour représenter l'endroit où ont lieu les apprentissages formels ; la caverne pour désigner un endroit calme, lieu de pratique réflexive ; l'abreuvoir comme lieu de rencontre, de discussion et de collaboration entre les apprenants ; la fenêtre sur le monde, liée à l'idée de vivre les apprentissages avec le monde environnant. Ces espaces ne sont pas permanents, mais peuvent être créés facilement grâce à un mobilier adaptable.

Transformer une classe peut coûter 35 à 40 000 \$. Une équipe de trois personnes de l'équipe TacTIC aide les écoles à réfléchir aux transformations d'espace en leur donnant une formation sur le *design thinking* pour qu'ils soient en mesure de faire eux-mêmes un prototype. Lors d'un atelier de Tac2017, ce processus de *design thinking* est précisé : il faudrait partir de l'empathie permettant de se mettre à la place de l'élève pour définir les besoins, générer des

---

<sup>87</sup> Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2010). *Faire croître le succès : Évaluation et communication du rendement des élèves fréquentant les écoles de l'Ontario*, Première édition, 1<sup>re</sup>-12<sup>e</sup> année, p. 43.

idées et arriver progressivement à un prototype de la salle de classe à tester avant de réitérer le processus.

Tous les enseignants participant à l'atelier considèrent qu'il est important de donner du confort et de la flexibilité pour que les élèves puissent travailler à leur aise, comme lorsqu'ils sont chez eux. Des réflexions sont faites et certains enseignants disent que dans leur salle de classe, ils n'auraient pas besoin de bureau et qu'ils souhaiteraient plutôt des fauteuils, des canapés, des chaises de grande taille pour que les élèves puissent choisir où s'installer. Un enseignant à l'école élémentaire indique que dans sa classe, les élèves ont des pupitres et des coussins, qu'ils se placent où ils veulent, peuvent apprendre assis ou couchés s'ils le souhaitent et qu'ils sont ainsi plus motivés et attentifs. Une enseignante réagit en indiquant qu'une telle flexibilité est certainement plus facile en maternelle qu'en 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> année, ce qui conduit à la considération de l'importance de la gestion de classe pour avoir l'attention de tous les élèves, même s'ils sont installés à des endroits différents. De fait, un enseignant précise qu'il lui a fallu deux mois pour réinstaurer un fonctionnement fluide de sa classe après de tels remaniements.

[Retour au texte, partie Infrastructures](#)

[Retour au texte, partie Accompagnement](#)

#### Fiche 14 : Connexions et écrans

Depuis le milieu du XX<sup>e</sup> siècle, les recherches sur les risques encourus par les enfants et adolescents dans leurs rapports à diverses technologies se sont multipliées. D'après la recension des écrits publiée par Yan (2017), il existe trois grands courants d'études concernant la relation entre la santé des adolescents et l'utilisation de nouvelles technologies comme les ordinateurs et les téléphones cellulaires. Il s'agit de (1) l'exposition à la radiation, (2) le développement comportemental et (3) les troubles reliés au sommeil.

(1) L'une des premières grandes études sur la possibilité de tumeur cancéreuse due à l'utilisation du sans-fil (wifi) chez les jeunes fut réalisée par Hardell, Carlberg et Hanson<sup>88</sup> (2011). Les auteurs soulignent que l'utilisation de technologies sans-fil, que ce soit par wifi ou réseau mobile, augmente la probabilité d'une tumeur au cerveau en moyenne de 1,3 fois comparativement à aucune utilisation de ces technologies. Deux facteurs aggravants sont identifiés : plus la fréquence et le temps d'utilisation sont grands, plus les risques de développer une tumeur sont élevés ; de même, plus les sujets sont jeunes, plus les risques sont grands. Plus récemment, les travaux de Lester, Conradt et Marsit (2016) ont démontré que le problème de la radiation par les technologies sans-fil est beaucoup plus complexe que prévu et aurait des effets neurologiques, voire génétiques.

---

<sup>88</sup> Ces auteurs ont écrit plus de 50 articles à ce sujet sur une période de 22 ans et, en collaboration avec l'Agence internationale de recherche sur le cancer de l'Organisation mondiale de la santé, ont développé une classification des appareils mobiles et autres fréquences électromagnétiques potentiellement cancérogènes pour les humains.

(2) Sherman, Greenfield, Hernandez et Dapretto (2016) se sont intéressés à l'activité neuronale lors de l'utilisation des réseaux sociaux comme *Instagram* chez les adolescents. Ces derniers remarquent que les utilisateurs qui *aiment (like)* des photos populaires stimulent la région du cerveau associée à la récompense. Au contraire, si les utilisateurs *aiment (like)* des photos peu populaires, les auteurs notent une baisse d'activité neuronale dans la région du contrôle cognitif. Cette expérimentation a permis aux chercheurs de démontrer que l'utilisation de réseaux sociaux permet une certaine quantification de l'approbation sociale chez les jeunes et de comprendre la manière dont cette approbation dans les réseaux sociaux peut modeler certains comportements des adolescents.

(3) Les recherches d'Allen, Howlett, Coulombe et Corkum (2016) et de Hale et Guan (2015) attirent l'attention sur le lien entre l'utilisation que font les adolescents des écrans la nuit et l'apparition de troubles du sommeil. Ces derniers sont susceptibles d'engendrer des problèmes psychosociaux (Modecki, Barber et Vernon, 2013). Hale et Guan (2015) montrent que les dispositifs visant la réduction de lumière bleue ne suffisent pas à endiguer ces effets dans la mesure où c'est l'effort cognitif demandé par l'utilisation de ces dispositifs qui empêche un sommeil convenable. Ainsi, les auteurs recommandent qu'une éducation des adolescents soit faite de la part des parents et d'établir des couvre-feux électroniques, idéalement 1 h 30 avant l'heure du coucher. De même, Tisseron (2013) met en garde contre la surexposition des enfants aux écrans et propose d'introduire progressivement les différents types d'écran auprès des enfants et d'en restreindre le temps d'utilisation afin de protéger leur développement cognitif.

### Références bibliographiques

- Allen, S. L., Howlett, M. D., Coulombe, J. A., et Corkum, P. V. (2016). ABCs of SLEEPING: a review of the evidence behind pediatric sleep practice recommendations. *Sleep medicine reviews*, 29, 1-14.
- Hale, L., et Guan, S. (2015). Screen time and sleep among school-aged children and adolescents: a systematic literature review. *Sleep medicine reviews*, 21, 50-58.
- Hardell, L., Carlberg, Michael et Hansson Mild, K. (2011). Pooled analysis of case-control studies on malignant brain tumours and the use of mobile and cordless phones including living and deceased subjects. *International journal of oncology*, 38(5), 1465-1474.
- Kheifets, L., Repacholi, M., Saunders, R., et Van Deventer, E. (2005). The sensitivity of children to electromagnetic fields. *Pediatrics*, 116(2), e303-e313.
- Lester, B. M., Conradt, E., et Marsit, C. (2016). Introduction to the special section on epigenetics. *Child Development*, 87(1), 29-37.
- Modecki, K. L., Barber, B. L., et Vernon, L. (2013). Mapping developmental precursors of cyber-aggression: Trajectories of risk predict perpetration and victimization. *Journal of youth and adolescence*, 42(5), 651-661.
- Sherman, L. E., Payton, A. A., Hernandez, L. M., Greenfield, P. M., et Dapretto, M. (2016). The power of the like in adolescence: Effects of peer influence on neural and behavioral responses to social media. *Psychological Science*, 27(7), 1027-1035.
- Tisseron, S. (2013). *Grandir avec les écrans. La règle 3-6-9-12*. Bruxelles : Yapaka.be

Yan, Z. (2017). Child and adolescent use of mobile phones: an unparalleled complex developmental phenomenon. *Child Development*, 89(1), 5-16.

[Retour au texte](#)

### Fiche 15 : TELT-c/DeLC

Chaque conseil scolaire comprend un TELT-c ou « Technology Enabled Learning and Teaching Contact » qui représente TELO et dont le rôle est essentiellement d'ordre pédagogique :

The Technology Enabled Learning and Teaching Contact will support the transformation of student and educator learning in a technology enriched environment. They will:

- support individual differences by recognizing learners' readiness (including prior knowledge and experience), interests and learning preferences;
- encourage active engagement by helping participants to understand themselves as active learners;
- develop connected learners by promoting the interdisciplinary approach within the curriculum, across subjects/disciplines and with a variety of local and global communities;
- encourage collaborative learning that is social and cooperative in nature;
- challenge each individual by developing inclusive programs that incorporate high expectations, opportunities for continuous growth that stretch all learners;
- support participants' understanding of assessment for, as and of learning – ensuring clarity of expectations and an emphasis on descriptive feedback to support learning<sup>89</sup>.

Certains conseils scolaires ont également un DeLC ou « District e-Learning Contact », dont le rôle est davantage d'ordre technique et concerne tout particulièrement la mise en œuvre et les usages de l'EAV :

District e-Learning Contact (DeLC) supports the technical operations of the Virtual Learning Environment (VLE) as well as supporting the technical needs of the Technology Enabled Learning and Teaching Contact (TELT Contact) role as they support blended learning and e-learning within school boards<sup>90</sup>.

Tous les conseils scolaires n'ont pas les moyens d'avoir un DeLC si bien que le TELT-c assume souvent également le rôle du DeLC.

[Retour au texte, partie Production et offre de cours en ligne](#)

[Retour au texte, partie Formation et accompagnement](#)

---

<sup>89</sup> [http://www.edugains.ca/resourcesTELO/TELO\\_Home/index.html#/District\\_Support](http://www.edugains.ca/resourcesTELO/TELO_Home/index.html#/District_Support), consulté le 15 décembre 2017.

<sup>90</sup> *Id.*

## Liste des sigles

ADDIE	Analyse-design-développement-implantation-évaluation
ADFO	Association des directions et des directions adjointes des écoles franco-ontariennes
AVAN	Apportez vos appareils numériques
BOLTT	Bringing online teachers together
BRÉO	Banque de ressources éducatives de l'Ontario
CAO	Communauté d'apprentissage Ontario
CAP	Communauté d'apprentissage professionnel
CAVLFO	Consortium d'apprentissage virtuel francophone de l'Ontario
CFORP	Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques
CS	Conseil scolaire
DeLC	District e-Learning Contact
EAV	Environnement d'apprentissage virtuel
ERRÉ	Enseignant responsable de la réussite des élèves
MÉO	Ministère de l'Éducation de l'Ontario
NeLC	Northern e-Learning Consortium
OeLC	Ontario eLearning Consortium
OCeLC	Ontario Catholic e-Learning Consortium
PEI	Plan d'enseignement individualisé
PREAV	Personne responsable de l'environnement d'apprentissage virtuel
SAG	Système de gestion de l'apprentissage
SAMFO	Service d'apprentissage médiatisé franco-ontarien
TacTIC	Nom faisant référence à « tactique » et à « technologies de l'information et de la communication »
TELO	Technology Enabled Learning Ontario
TELT-c	Technology Enabled Learning and Teaching Contact
TBI	Tableau blanc interactif
TIC	Technologies de l'information et de la communication

N. B. : Toutes les indications en « \$ » dans ce rapport font référence à des dollars canadiens.

## Liste des tableaux et figures

Tableau 1 : Les compétences du 21 <sup>e</sup> siècle (MÉO, 2016, p. 56).....	9
Tableau 2 : Nombre d'acteurs rencontrés dans les différentes organisations .....	11
Tableau 3 : Principaux acteurs et fonctions .....	23
Figure 1 : Répartition géographique des acteurs rencontrés dans les conseils et établissements scolaires .....	12
Figure 2 : Organisation de la formation en ligne et hybride du côté anglophone.....	21
Figure 3 : Organisation de la formation en ligne et hybride du côté francophone .....	22
Figure 4 : Inverser la taxonomie de Bloom .....	90
Figure 5 : La roue pédagogique .....	91

## Références bibliographiques

- Barber, W. et King, S. (2016). Teacher-Student Perspectives of Invisible Pedagogy: New Directions in Online Problem-Based Learning Environments. *Electronic Journal of e-Learning*, 14(4), 235-243.
- Beaud, S. et Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain*. Paris : La Découverte.
- Bennett, P. W. (2017). Digital Learning in Canadian K-12 Schools: A Review of Critical Issues, Policy, and Practice. Dans *Handbook on Digital Learning for K-12 Schools* (p. 293-315). Springer. En ligne : [[http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-33808-8\\_17](http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-33808-8_17)], consulté le 10 octobre 2017.
- Chaptal, A. (2002). E-learning : comme le berger qui criait au loup, *Dossiers de l'ingénierie éducative*, (38), 60-62.
- Charlier, B., Deschryver, N. et Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance : une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs*, 4(4), 469-496. En ligne : [<https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2006-4-page-469.htm>], consulté le 20 juillet 2017.
- Fullan, M., et Langworthy, M. (2014). *A Rich Seam: How new pedagogies find deep learning*. Pearson. En ligne : [[http://www.michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2014/01/3897.Rich\\_Seam\\_web.pdf](http://www.michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2014/01/3897.Rich_Seam_web.pdf)] consulté le 5 octobre 2017.
- Greimas, A. J. (1966). *Sémantique structurale. Recherche de méthode*. Paris : Larousse.
- Kaufmann, J.-C. (2001). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2016). *Compétences du 21<sup>e</sup> siècle. Document de réflexion*. En ligne : [[https://pedagogienumeriqueenaction.cforp.ca/wp-content/uploads/2016/03/Definir-les-competences-du-21e-siecle-pour-l\\_Ontario-Document-de-reflexion-phase-1-2016.pdf](https://pedagogienumeriqueenaction.cforp.ca/wp-content/uploads/2016/03/Definir-les-competences-du-21e-siecle-pour-l_Ontario-Document-de-reflexion-phase-1-2016.pdf)] consulté le 10 juin 2017.
- Papi, C. (2014). *Formation à distance. Dispositifs et interactions*. Londres : ISTE.
- Porter, W. W., Graham, C. R., Spring, K. A., et Welch, K. R. (2014). Blended learning in higher education: Institutional adoption and implementation. *Computers & Education*, 75, 185-195. En ligne : [<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.02.011>].
- Richard, M. (2007). *Le téléapprentissage en milieu franco-ontarien. Étude de cas du transfert d'un modèle d'ingénierie pédagogique issu des recherches en efficacité de l'enseignement* (thèse de doctorat non publiée). Université Laval, Québec, Canada.
- Romero, M., Lille, B. et Patiño, A. (2017). *Usages créatifs du numérique pour l'apprentissage au XXI<sup>e</sup> siècle*. Québec : Presses de l'Université du Québec.