

Résumé

Au-delà des distinctions concernant le déploiement des orientations ministérielles dans les écoles ontariennes anglophones et francophones, il appert que l'offre de formation en ligne s'est accrue rapidement dans l'enseignement secondaire. L'évolution dans la conception technopédagogique des cours est notable : tandis que dans les premières années beaucoup de contenus étaient proposés suivis de contrôle de connaissances assez classiques, depuis quelques années un nouveau modèle est mis en œuvre considérant davantage l'élève comme un chercheur, conformément à l'approche désormais soutenue par le ministère de développement de compétences. Même si une telle approche vise l'ensemble de l'éducation, elle a plus rapidement pris place dans la formation en ligne en raison du processus de production-diffusion des cours. En effet, bien qu'à l'instar des cours en classe, les enseignants restent les auteurs des contenus mis en ligne, des équipes spécialisées travaillent avec eux pour concevoir le processus de scénarisation pédagogique et assurer la médiatisation des cours. La possibilité pour certains enseignants de participer à la conception ou à l'administration des cours en ligne tend ainsi à favoriser une évolution de leurs pratiques technopédagogiques en ligne comme en présence.

Mots clés : e-learning Ontario, design pédagogique, formation à distance, intégration des TIC, pratiques technopédagogiques, stratégie d'apprentissage électronique

Abstract

Beyond the distinctions concerning the deployment of the ministerial orientations in the English-speaking and French-speaking Ontarian schools, it appears that the offer of on-line teaching quickly increased in the secondary education. The evolution in the technopedagogical design of the courses is notable: whereas in the first years a lot of contents were proposed followed by control of rather classic knowledge, since a few years a new model considering the pupil as a researcher is implemented following the will of developing global competencies. Even if such an approach aims the whole education, it principally took place in the on-line teaching because of the process of production-distribution of the courses. Indeed, the teachers remain the authors of the contents put on-line like they were masters in their classroom, specialized teams work with them to design the educational process and to assure the mediatization of the courses. The possibility for certain teachers to participate in the design of the courses or in the administration of the on-line courses, so tends to favor an evolution of their technopedagogical practices on-line as in presence.

Key words : e-learning Ontario, pedagogical design, distance learning, ICT integration, technopedagogical practices, technology enabled learning

Du rôle de la formation à distance dans l'évolution des pratiques pédagogiques

Cathia Papi
Université Téluq
cpapi@teluq.ca

Les innovations technologiques sont souvent considérées comme étant susceptibles de favoriser un renouvellement des pratiques pédagogiques en vue de faciliter l'apprentissage, voire de le

dissocier de l'activité des enseignants (Bruillard, 1997). Ainsi, du cinéma vu par Edison comme un moyen révolutionnaire d'apprendre plus efficacement en 1922 (Lebrun, 2007, p.24) à la diffusion d'internet et des applications collaboratives sur le web permettant d'accéder à de grandes quantités d'informations et de communiquer aisément autour du globe, diverses technologies ont été mises à contribution de l'éducation. Cependant, les recherches font ressortir que les espoirs de changement ne se concrétisent guère en ce sens que seules quelques technologies sont intégrées dans les pratiques éducatives, souvent sans que les innovations technologiques ne soient accompagnées d'innovations pédagogiques (Cuban, 1983 ; Glikman, 2002; Linard, 2003; Lebrun, 2007; Jacquinot-Delaunay, 2008; Mangenot, 2015).

Toutefois, force est de constater que l'essor d'internet favorise le développement de la formation tout ou partiellement à distance depuis une vingtaine d'années. En effet, au-delà des établissements spécialisés, depuis près d'un demi-siècle, dans ce qui est tout d'abord apparu sous la forme d'enseignement par correspondance (on peut notamment penser au CNED, à l'Open University ou à son équivalent francophone la Télunq), la plupart des organismes de formation et des établissements d'enseignement supérieur proposent désormais des cours et programmes en ligne. Dès lors, dans quelle mesure la formation en ligne serait-elle propice à faire évoluer les pratiques pédagogiques ?

Alors que depuis les années 1990, le développement de la formation à distance au niveau universitaire est le centre d'intérêt de nombreux chercheurs¹, son développement à d'autres niveaux éducatifs est plus rare et a donc été moins exploré. Nous proposons ainsi de nous intéresser au déploiement de la formation à distance dans l'enseignement secondaire en Ontario et aux changements pédagogiques qui l'accompagnent. Pour ce, nous reviendrons tout d'abord sur certains éléments relatifs aux évolutions technopédagogiques liées à l'intégration des TIC dans l'enseignement en classe et en ligne ce qui nous amènera à affiner la problématique. Nous en viendrons alors à présenter le terrain d'enquête et la recherche entreprise avant d'en présenter quelques résultats permettant d'avancer dans la réflexion, puis d'en discuter certains enjeux.

Cadre de références et hypothèse

Nous souhaitons ici quelque peu croiser deux champs de recherche. D'une part, celui portant sur les représentations et les usages des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans une perspective d'intégration dans les pratiques pédagogiques et, de l'autre, celui traitant de la formation à distance et des évolutions de rôles qui y sont liés.

L'usage des TIC dans l'éducation est supposé favoriser la mise en œuvre d'autres activités pédagogiques que celles auxquelles les enseignants étaient accoutumés. Si cela est effectivement parfois le cas, il est également souvent constaté que les technologies qui sont intégrées sont principalement celles qui sont adaptées aux pratiques existantes et qui viennent parfois renforcer ces dernières (Marquet et Dinet, 2003; Papi et Glikman, 2015). Ainsi, les pratiques technopédagogiques observées n'ont souvent pas l'ampleur escomptée. La faiblesse des usages des TIC est expliquée par différents facteurs tels que les politiques d'équipement mises en œuvre sans correspondre aux besoins ou volontés des acteurs (Linard, 2003), les représentations entourant ces technologies parfois considérées comme allant à l'encontre d'une conception de

¹ La liste serait trop longue pour tous les citer, mais on peut, entre autres, songer aux travaux de Albero, Audran, Basque, Charlier, Coulibaly, De Lièvre, Depover, Deschênes, Gagné, Glikman, Henri, Jacquinot, Jézégou, Marquet, Papi, Paquelin, Peraya, Poelhuber, Power, Savarieau, Sauvé, Simonian, Wallet, etc. pour ne mentionner que quelques noms de la recherche francophone dans le domaine.

l'éducation et de la société (Von Pape et Martin, 2010 ; Ritche, 2011), le manque de pertinence apparente de ces technologies dans le contexte (Smith, 2010 ; Kellner et *al.*, 2010) voire les risques qu'elles entraînent (Larose *et al.*, 2002 ; Chaptal, 2007) ou, plus simplement, le manque de formation et le temps d'appropriation qu'elles exigent (Baron et al., 1998). En effet, bien que les enseignants comme les élèves ou les étudiants soient familiers de l'usage d'un certain nombre d'artefacts, leur mobilisation à des fins pédagogiques, par distinction des activités sociales, est loin d'aller de soi (Fluckiger, 2008; Dauphin, 2012; Papi, 2015). Fiévez (2017) insiste ainsi sur la créativité, la ténacité et la réflexivité dont doivent faire preuve les enseignants qui souhaitent instrumenter leurs pratiques pédagogiques.

Or, l'instrumentation des pratiques pédagogiques semble s'imposer d'elle-même en formation à distance dans la mesure où il s'agit de composer dans un contexte autre que celui de la salle de classe. Cependant, là aussi force est souvent de constater que ce qui est présenté comme une innovation n'en est pas toujours une comme le souligne l'exemple des cours ressemblants à des manuels diffusés en ligne sous forme de pdf (Compte et al., 2009) qui ont marqué les débuts de la FAD dans certaines universités ou celui, plus récent, des MOOC qui ne sont pas aussi innovants que leur appellation le laisse imaginer (Mangenot, 2015). Toutefois, plusieurs recherches portant sur la formation à distance mettent en relief que ce mode de formation implique de nombreux changements de pratiques et de répartition des activités relativement à l'enseignement en présence. En effet, avec la formation à distance, le travail de l'enseignant tend à évoluer, passant de l'homme-orchestre à l'expert de contenu, et de nouveaux corps de métiers sont amenés à travailler en étroite collaboration avec lui pour créer les cours ou les encadrer (Glikman, 2002; Baran et al., 2011; Papi, 2016). Il est ainsi parfois pensé que la formation à distance est susceptible de favoriser certains changements de pratiques dans l'environnement dans lequel elle se trouve. Ainsi, à l'université de Sherbrooke, il est considéré qu'« une offre en FAD plus robuste permet à l'Université de s'adapter à la culture omniprésente du numérique et d'apporter une valeur ajoutée à l'expérience d'apprentissage des étudiants » (Beauchesne et Deaudelin, 2016, parag. 3). De même, Verquin Savarieau et Daguet (2016, p.69) mettent en évidence que l'expérience de classe virtuelle conduit quelque peu les enseignants à « repenser leurs pratiques pédagogiques en présentiel ».

Dès lors, dans quelle mesure pourrait-on envisager le développement de la formation à distance comme une voie d'évolution des pratiques technopédagogiques mises en œuvre par les enseignants ? Nous posons l'hypothèse que la formation à distance pourrait être un moyen susceptible de faire évoluer les pratiques technopédagogiques, à distance comme en présence, si tant est qu'elle soit l'occasion de former les enseignants à ces nouvelles pratiques.

Terrain et méthodologie

Nous proposons d'avancer dans cette réflexion en nous fondant sur le développement de la formation en ligne et de l'intégration des TIC dans l'enseignement secondaire en Ontario.

Une des particularités du système éducatif de l'Ontario est de croiser des distinctions linguistiques – des écoles francophones et d'autres anglophones – et religieuses – des écoles catholiques et d'autres laïques dites publiques². Les programmes scolaires anglophones et

² Ainsi, la province de l'Ontario compte 12 conseils scolaires francophones (huit catholiques et quatre publics) et 60 conseils scolaires anglophones (29 catholiques et 31 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). Ces distinctions existent aussi bien au niveau élémentaire (environ 4000 écoles), allant de la

francophones sont créés en parallèle dans les instances ministérielles et prennent tous en compte les politiques relatives au développement des usages des technologies dans l'éducation en classe comme à distance. Cependant, les termes employés pour désigner l'introduction des TIC 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. Désormais, il est davantage question de « pédagogie redéfinie par la technologie » du côté francophone ou de « technology enabled learning » du côté anglophone. Quels que soient le moment et l'appellation, deux cas de figure sont présents : celui de la formation en ligne et celui de l'usage de diverses technologies en classe³, avec comme base commune à tous les établissements et modes d'enseignement la mise à disposition, par le ministère de l'Éducation, depuis 2007, d'un système de gestion de l'apprentissage (SGA) et de diverses ressources. Les conseils scolaires sont, quant à eux, « 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 »⁴. Cette « stratégie d'apprentissage électronique » est complétée, depuis 2016, par une politique d'intégration du numérique dans le cadre d'une visée du développement des « compétences du 21^e siècle »⁵ reposant sur un « apprentissage en profondeur » favorisé par de « nouvelles pédagogies »⁶ conçues comme de « 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).

Des entretiens semi-directifs ont ainsi été menés avec des acteurs impliqués à différents niveaux (ministères, consortiums gestionnaires de la formation en ligne, conseils scolaires, directions d'écoles, corps enseignant, producteurs de ressources pédagogiques) dans la mise en œuvre de ces orientations politiques. Trente-sept acteurs ont accepté de participer à des entretiens formels d'environ 60 minutes, 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). Par ailleurs, neuf entretiens informels d'environ 15 minutes ont 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. Ces

maternelle à la 8^e année, que secondaire (environ 850 écoles), allant de la 9^e à la 12^e année, au terme de laquelle les élèves peuvent obtenir le diplôme d'études secondaires de l'Ontario.

³ Ce dernier est désigné, en Ontario, par le terme « apprentissage hybride » ou « blended learning », même lorsque l'apprentissage se déroule intégralement en classe.

⁴ <https://pedagogienumeriqueenaction.cforp.ca/strategie-dapprentissage-electronique/introduction/>, consulté le 25 mars 2017.

⁵ Les compétences désignées sous ce terme sont regroupées en six ensembles : (1) pensée critique et résolution de problème ; (2) innovation, créativité et entrepreneuriat ; (3) apprendre à apprendre/connaissance de soi et auto-apprentissage ; (4) collaboration ; (5) communication ; (6) citoyenneté mondiale. Pour plus de détails cf. Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2016). Compétences du 21^e 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] consulté le 10 juin 2017.

⁶ 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).

entretiens ont été transcrits finement et analysés de façon thématique (Beaud et Weber, 2010) afin de comprendre le fonctionnement des organisations établies de même que les logiques et pratiques à l'œuvre dans les établissements anglophones aussi bien que francophones. Par ailleurs, nous avons également pu faire l'observation de deux classes et de deux rencontres pédagogiques se déroulant sur plusieurs journées (BOLTT17 et Tac2017) et donnant l'occasion de repérer les pratiques technopédagogiques encouragées et celles mises en oeuvre.

Quelques constats

À partir de 2006, l'objectif du ministère de l'Éducation de l'Ontario est d'offrir des cours à distance aux élèves de 9^e à 12^e année (ce qui correspond à peu près au lycée en France) afin de permettre à tous de suivre les cours choisis dans leurs programmes même si leur établissement est trop petit pour les offrir en présence ou que des horaires se chevauchent. Il se dote alors d'un système de gestion de l'apprentissage (SGA) implanté dans les 72 conseils scolaires afin de leur donner accès à un environnement d'apprentissage virtuel (EAV), un environnement pour la Banque de ressources éducatives de l'Ontario (BRÉO) ainsi qu'un environnement pour les communautés d'apprentissage Ontario (CAO). Ce système héberge également les cours en ligne qui, à partir de 2013, sont rendus accessibles à tous les enseignants (et non plus seulement à ceux les encadrant à distance) en vue d'encourager une certaine hybridation de la formation. Nous allons voir que le processus de conception des cours et la conception pédagogique de ces derniers a évolué dans le temps, aussi bien du côté anglophone que francophone, ce qui nous amènera à envisager que les cours, tels qu'ils sont désormais produits, semblent susceptibles de modifier les pratiques technopédagogiques des enseignants.

De la conception des cours en ligne...

Du côté anglophone, le ministère assure la production des cours et autres ressources pédagogiques en ligne au sein d'une composante de la branche dédiée aux curriculums et évaluations appelée Technology Enabled Learning Ontario (TELO). Alors qu'au tournant du XXI^e 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, mais amenant les élèves à naviguer entre objectifs, contenus et activités, présentés sur différentes pages. Profitant des développements de la recherche dans le domaine, la conception des cours en ligne a été repensée en 2013. Afin de favoriser l'apprentissage, les différents éléments de chaque cours sont davantage liés sur chaque page et l'ensemble du cours est articulé en trois moments : le premier amène l'élève à s'interroger sur les connaissances qu'il a déjà du sujet sur lequel porte le cours ; le second porte sur l'action qui le conduit à mobiliser ses connaissances antérieures dans un contexte lui permettant d'en développer de nouvelles ; le 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 visent ainsi à développer 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.

Cette conception des cours en ligne implique une équipe de sept personnes (quatre enseignants spécialistes de la matière, une personne spécialisée en rédaction qui aide à clarifier certains éléments du cours, une autre spécialisée en évaluation et une chargée de la conception médiatique et de la mise en ligne du cours). Les enseignants intéressés à faire partie de l'équipe sont recrutés et rémunérés pour accomplir leurs tâches en dehors du temps dédié à leur activité d'enseignement

en classe. Ils sont formés à la manière de concevoir un cours en ligne en commençant par le sujet de l'évaluation des objectifs de leurs cours, les questions de droits d'auteurs, d'accessibilité et de conception pédagogique. La majorité du temps de formation est ainsi consacrée à la création en groupe d'un cours en particulier en partant des besoins des apprenants ciblés, conformément au modèle de conception pédagogique ADDIE⁷. Au terme de cette première semaine de formation en présence, les membres de l'équipe se concertent majoritairement par visioconférence au moins une fois par semaine. Le processus de création d'un cours s'échelonne ainsi sur 14 mois⁸ durant lesquels la qualité est contrôlée à plusieurs étapes et continue de l'être lors de la diffusion du cours grâce aux enquêtes menées auprès des élèves et des enseignants afin d'actualiser le cours tous les deux ans et le refaire tous les cinq ans.

Du côté francophone, le Consortium d'apprentissage virtuel francophone de l'Ontario (CAVLFO) créé par les 12 conseils scolaires fait appel à une entreprise privée à but non lucratif, le Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques (CFORP) pour réaliser des cours en ligne conformes aux curriculums et attentes du ministère de l'Éducation de l'Ontario. Pour rédiger le contenu de chaque cours, le CFORP embauche un enseignant expert de matière dans le cadre du prêt de service d'un conseil scolaire et le forme aux attentes liées à cette activité et aux compétences du 21ème siècle pendant environ deux mois. 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.

Alors que depuis 2001, l'ensemble du contenu des cours en ligne était présenté selon un modèle très linéaire, impliquant beaucoup de lectures et amenant l'élève à progresser d'une partie à l'autre jusqu'à l'examen final, depuis 2014 les cours créés, dits « modulaires », reposent sur un important travail de scénarisation pédagogique, et sont considérés comme étant « révolutionnaires ». 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 » afin d'amener l'élève à cheminer, puis à comparer ses réponses avec ses pairs. Ces nouveaux cours conduisent l'élève à construire ses apprentissages en faisant preuve d'initiative, de créativité et d'esprit critique dans le cadre d'une approche de recherche et de collaboration avec ses pairs.

...aux représentations et pratiques technopédagogiques

Les enseignants recrutés dans les conseils scolaires aussi bien anglophones que francophones et formés pour produire un ou plusieurs cours en ligne sont ainsi amenés à transformer leur conception de l'éducation. Un acteur du CFORP indique ainsi que les enseignants 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 grandis, 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 ». Le développement professionnel des enseignants qui participent à la création des cours en ligne est dès lors susceptible d'avoir des retombées dans les établissements où ils exercent puisqu'ils peuvent faire part à leurs collègues d'autres façons de mettre en œuvre des

⁷ Analyse-Design-Développement-Implantation-Évaluation.

⁸ Les premiers cours suivant cette approche sont sortis en septembre 2016 avec un coût de production de 65 000 \$ chacun.

démarches pédagogiques, notamment concernant la différenciation ou le développement de la pensée critique.

De même, les enseignants accompagnant les élèves inscrits aux cours en ligne, n'ont souvent pas participé à leur conception, mais sont formés notamment sur la prise en main des environnements virtuels et la manière de transformer les cours. Ils sont toujours invités à bien s'appropriier les cours, à les modifier en fonction des besoins et à interagir avec les élèves pour stimuler leur appropriation de ce cheminement et leur réflexion. Bien qu'ils varient selon les conseils scolaires, la formation et l'accompagnement des enseignants en ligne sont toujours considérés comme importants et assurés par les équipes en place (TELO/CAVLFO) ainsi que par un mentorat qui s'établit entre nouveaux et anciens enseignants en ligne.

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...* ». Alors que l'enseignant en ligne n'a pas à faire de gestion de classe comme 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 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, de telle sorte qu'une nouvelle enseignante en ligne en milieu anglophone nous indique: « *I have no social life this year at all!* ». 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.

Pour favoriser le partage d'expérience, du côté anglophone, des rencontres éclair à distance sont parfois organisées entre anciens et nouveaux enseignants en ligne, de même que des pairages par discipline et des communautés en ligne. De plus, les enseignants en ligne – qui effectuent une partie de leur service à distance et l'autre en présence dans les écoles anglophones ou complètement en ligne, mais toujours depuis leur établissement scolaire, dans les écoles francophones- peuvent être tentés de diffuser certaines pratiques au sein de leur établissement et de les transposer dans leurs (futurs) pratiques en classe. De fait, les enseignants en ligne rencontrés 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 du SGA est plus adapté à l'enseignement à distance qu'à celui en classe. Enfin, les enseignants exerçant en ligne, comme ceux aguerris à l'usage de certaines technologies en classe, déclarent former leurs collègues à certains outils ou pratiques.

Éléments de discussion

Les changements de modèles pédagogiques instaurés dans la création de cours en ligne désormais plus axés sur le développement des compétences des apprenants amènent les enseignants participant à la création ou l'accompagnement des cours à revoir leurs pratiques technopédagogiques. En effet, 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 les amène à faire évoluer leurs pratiques vers une approche davantage individualisée et instrumentée. Il s'agit ainsi pour l'enseignant nouvellement en ligne de redéfinir progressivement ses pratiques, ce qui tend à vérifier l'hypothèse énoncée.

Cependant, il convient de noter que de tels changements ne se font pas sans heurts : plusieurs acteurs indiquent que la réaction des enseignants et des élèves a été forte lorsque les cours créés selon ces nouveaux modèles pédagogiques sont apparus, car pas habitués à ce cheminement pédagogique, ils semblaient déstabilisés. D'où la nécessité d'accompagner non seulement les enseignants, mais aussi les élèves vers cette démarche d'élève chercheur. C'est pourquoi, les élèves qui suivent un cours en ligne sont désormais formés au fonctionnement de la plateforme et à la manière de suivre ces cours particuliers.

De plus, comme les premiers cours en ligne avaient mis en avant le besoin d'encadrement, les élèves qui les suivent sont invités à le faire dans leur établissement, au moment indiqué dans leur emploi du temps, dans une salle où un enseignant est disponible pour répondre à leurs questions⁹. Les élèves sont ainsi amenés à apprendre, dans un environnement numérique et selon un modèle pédagogique souvent différent de celui auquel ils sont habitués, tout en restant dans un cadre spatio-temporel défini. Cette forme d'hybridation semble intéressante en ce sens qu'elle peut favoriser l'acquisition progressive de l'autonomie nécessaire en FAD, mais trop souvent supposée comme un prérequis (Linard, 2000).

Le développement de telles compétences d'apprentissage pourrait être généralisé aux élèves n'étant inscrits à aucun cours en ligne dans la mesure où la dernière génération de cours est créée sous forme de modules rendus accessibles à tous les enseignants qui peuvent sélectionner les éléments pertinents et les adapter en fonction de leurs objectifs dans l'environnement numérique de leur cours aussi bien que comme source d'inspiration d'activité en classe. Ainsi, en raison de leur modèle d'enquête, ces cours pourraient facilement être utilisés comme des ressources pédagogiques pour réaliser, par exemple, des classes inversées. Toutefois, force est de constater que 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. De même, nous avons pu constater que les élèves en classe ont parfois des difficultés à changer de modèle pédagogique, pensant en termes de contrôle de connaissance et de notes, l'acquisition progressive de compétence et l'évaluation des processus en cours ne faisant pas partie de leurs habitudes. Dès lors, on peut se demander si l'une des clefs de l'évolution des pratiques d'enseignement et d'apprentissage ne serait pas un passage obligé par une formation en ligne impliquant non seulement l'appropriation d'environnement numérique, mais aussi de modèles pédagogiques différents. Cette idée est susceptible d'être d'autant plus intéressante que, dans les écoles anglophones aussi bien que dans celles francophones, la demande des élèves pour

⁹ 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. Cet accompagnateur n'intervient pas concernant le contenu du cours et est ainsi présent pour des élèves suivants simultanément différents cours en ligne.

s'inscrire à des cours en ligne est présentée comme étant plus forte que l'offre. Enfin, dans la mesure où la conception de cours aux pédagogies novatrices implique de nombreux acteurs, cela peut inviter à remettre en cause l'idée de l'enseignant seul responsable des cours qu'ils dispensent en faveur d'une plus grande collaboration et d'un meilleur partage amenant à concevoir l'enseignement différemment, dans une certaine logique profitant peut-être de certains aspects du phénomène d'industrialisation pointé dans la formation à distance...

Références

- Baran, E., Correia, A.-P. et Thompson, A. (2011). Transforming online teaching practice: Critical analysis of the literature on the roles and competencies of online teachers. *Distance Education*, 32(3), 421-439.
- Baron, G.-L., Bruillard, E., Harrari, M. et Lévy, J.-F. (1998). L'intégration des TIC dans le système éducatif: instruments, acteurs, systèmes. Rapport de synthèse, INRP.
- Beauchesne, A. et Deaudelin, C. (2016). Réussir l'implantation d'une innovation en formation à distance : à la recherche des conditions propices. *Tréma*(44), 7-24.
- Bruillard, E. (1997). *Des machines à enseigner*. Paris: Hermès.
- Chaptal, A. (2007). Usages prescrits ou annoncés, usages observés. Réflexions sur les usages scolaires du numérique par les enseignants. *Document numérique*, 10(3), 81-106.
- Compte, C., Papi, C., Sidir, M., Berzin, C. et Aranud, C. (2009). *From digitalized course to digital course, evaluating towards a better design*. Conférence prononcée au Colloque New Horizons in Industry, Business and Education. Santorini, Grèce (actes sur cd-rom).
- Cuban, L. (1983). *Teachers and Machines: The classroom use of technology since 1920*. New York: Teacher's College Press.
- Dauphin, F. (2012). Culture et pratiques numériques juvéniles: Quels usages pour quelles compétences? *Questions vives* 7(17), 37-52.
- Fiévez, A. (2017). *L'intégration des TIC en contexte éducatif : Modèles, réalités et enjeux*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Fluckiger, C. (2008). L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves. *Revue française de Pédagogie*(163), 51-61.
- Fullan, M. et Langworthy, M. (2014). *A Rich Seam: How new pedagogies find deep learning*. London: Pearson.
- Glikman, V. (2002). Apprenants et tuteurs: une approche européenne des médiations humaines. *Éducation permanente*, 3(152), 55-69.
- Jacquinet-Delaunay, G. (2008). Accompagner les apprentissages : le tutorat « pièce maîtresse et parent pauvre » des dispositifs de formation médiatisés. Dans G. Jacquinet-Delaunay et E. Fichez (dir.), *L'université et les TIC. Chronique d'une innovation annoncée* (pp. 179-222). Bruxelles: De Boeck.
- Kellner, C., Massou, L. et Morelli, P. (2010). (Re)penser le non-usage des TIC. *Questions de Communication*(18), 7-20.
- Larose, F., Lenoir, Y., Karsenti, T. et Grenon, V. (2002). Les facteurs sous-jacents au transfert des compétences informatiques construites par les futurs maîtres du primaire sur le plan de l'intervention éducative. *Revue des Sciences de l'Éducation*, XXVIII(2), 265-287.
- Lebrun, M. (2007). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre. Quelle place pour les TIC dans l'éducation ?* Bruxelles: De boeck.
- Linard, M. (2000). L'autonomie de l'apprenant et les TIC. *Conférence prononcée lors des Deuxièmes rencontres Réseaux Humains/Réseaux Technologiques*. Poitiers, France.

- Linard, M. (2003). Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxes de l'autonomie. In B. Albero (Ed.), *Autoformation et enseignement supérieur*, (pp. 241-263). Paris: Hermès / Lavoisier.
- Mangenot, F. (2015). Le numérique entre effets de mode et réelle innovation. Dans A. Potolia et D. Jamborova Lemay (dir.), *Enseignement / apprentissage des langues et pratiques numériques émergentes* (pp. 1-14). Paris: Editions des archives contemporaines.
- Marquet, P. et Dinet, J. (2003). Un cartable numérique au lycée: éléments de sa genèse instrumentale chez les enseignants et les élèves. Conférence prononcée lors du colloque *Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain 2003*, Strasbourg.
- Papi, C. (2012). Causes et motifs du non-usage de ressources numériques. *Recherches & éducations* (6), 127-142.
- Papi, C. (2016). De l'évolution du métier d'enseignant à distance. *STICEF*, 23, 1-32.
- Papi, C. et Glikman, V. (2015). Les étudiants entre cours magistraux et usage des TIC. *Distances et médiations des savoirs*(9), <https://dms.revues.org/1012>.
- Ritchell, M. (2011). A Silicon Valley School That Doesn't Compute. *The New York Times*(22 octobre 2011).
- Smith, A. (2010). Home Broadband 2010. Pew internet & American Life Project? <http://www.pewinternet.org/Reports/2010/Home-Broadband-2010.aspx>.
- Verquin, B. et Daguët, H. (2016). La classe virtuelle synchrone une substitution médiatique de l'enseignant pour renforcer la présence en formation à distance? *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 23(1), 47-75.
- Von Pape, T. et Martin, C. (2010). Non-usage du téléphone portable : au-delà d'une opposition binaire usagers/non-usagers. *Questions de Communication*(18), 113-144.