

## **Projet pilote Prévention**

# LES PRATIQUES ÉMERGENTES À PRIVILÉGIER EN CONTEXTE D'ENSEIGNEMENT COMODAL

Rapport de recherche-action-formation préparé pour le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) - Phase I

## Par France Lafleur, Ph. D.

Professeure-chercheuse en Formation à distance Département des sciences de l'éducation Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)

30 août 2021

Ce projet a été réalisé grâce à un financement du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ).





## **ÉQUIPE DE RECHERCHE**

#### France Lafleur, Ph. D.

Professeure-chercheuse en Formation à distance Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)

## Pour plus de détails :

https://www.linkedin.com/in/\$\documers-france-lafleur/

### Répertoire des experts UQTR :

www.uqtr.ca/pageperso/france.lafleur

## Marilène Lemay, Ps. éd.

Diplômée au programme court de 2e cycle en FAD, assistante de recherche à l'UQTR

### Martine Asselin, M.A.

Diplômée au programme court de 2° cycle en FAD, assistante de recherche à l'UQTR

## **COMITÉ DE SUIVI**

## Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ)

#### **Yvan Fortier**

Conseiller en pédagogie numérique au Bureau de la mise en œuvre du Plan d'action numérique Ministère de l'Éducation du Québec

#### **Patrick Hould**

Conseiller en développement du numérique au Bureau de la mise en œuvre du Plan d'action numérique Ministère de l'Éducation du Québec

#### **Annick Parisé**

Spécialiste en développement pédagonumérique Direction des ressources didactiques et pédagonumériques Ministère de l'Éducation du Québec

## COLLABORATION

## Étienne Roy

Conseiller pédagogique du RÉCIT Service national de la formation à distance Site Web: http://recitfad.ca

### **Mathieu Houle**

Infographiste Diplômé au programme court de 2° cycle en FAD, assistant de recherche à l'UQTR

Crédits photo : Unsplash.com

Toute reproduction de la présente recherche, en tout ou en partie, doit être autorisée par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) **Note :** Dans ce document, l'emploi du masculin pour désigner des personnes n'a d'autres fins que celle d'alléger le texte et d'en faciliter la lecture. Le genre masculin est utilisé dans le présent rapport comme genre neutre.

## REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier l'équipe de recherche pour la rigueur et l'excellence du travail accompli.

De plus, la réalisation du présent rapport n'aurait pas été possible sans la participation des centres de services scolaire de la Beauce-Etchemin, de Marie-Victorin, de Montréal et des Premières-Seigneuries. En outre, nous souhaitons remercier tous les enseignants et les conseillers pédagogiques qui ont généreusement consenti à partager leur expérience et leur connaissance professionnelles.

Enfin, nos remerciements sont adressés au comité de suivi du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) ainsi qu'au collaborateur, le Récit – Service national de la formation à distance.



# TABLE DES MATIÈRES

| REMERCIEMENTS   | II |
|---|----|
| LISTE DES TABLEAUX  | IV |
| LISTE DES FIGURES   | v  |
| INTRODUCTION  | 1  |
| 1. CONTEXTE   | 2  |
| 1.1 Objet du mandat   | 2  |
| 1.2 Objectifs de recherche  | 2  |
| 2. PROBLÉMATIQUE ET CADRE DE RÉFÉRENCE                                      | 3  |
| 2.1 Recension des écrits préliminaires                                      | 3  |
| 2.2 Recherche-action-formation  | 4  |
| 2.2.1 Action : une formation  | 4  |
| 2.2.2 Construire la problématique de recherche : faire rupture              | 6  |
| 2.2.3 Construire un cadre conceptuel et un dispositif méthodologique        | 6  |
| 2.2.4 Communication : rejoindre la pratique                                 | 7  |
| 2.3 Considérations éthiques et confidentialité                              | 7  |
| 2.4 Modalités de recrutement des participants                               | 8  |
| 2.5 Fonctionnement de la communauté de pratique                             | 8  |
| 2.6 Profil des participants à la recherche                                  | 8  |
| 3. RÉSULTATS PARTIELS ET PRÉLIMINAIRES                                      | 13 |
| 3.1 Besoins des participants  | 13 |
| 3.2 Sujets importants à aborder pour les participants                       | 15 |
| 3.3 Recension des écrits et analyse thématique                              | 15 |
| 3.4 Constats généraux issus de l'analyse de la communauté de pratique (CoP) | 17 |
| 3.5 Matrice de l'analyse des constats                                       | 23 |
| 3.6 Analyse finale des pratiques émergentes issues de la CoP-Phase I        | 26 |
| 3.6.1 Les résultats de la RAF-Phase I au regard de la littérature           | 26 |
| 3.6.2 Pratiques émergentes en enseignement comodal                          | 29 |
| CONCLUSION  | 31 |
| RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES   | 32 |
| ANNEXE  | 34 |

## **LISTE DES TABLEAUX**

| Tableau 1  | Plan de concepts de la recension des écrits  | 3  |
|------------|--|----|
| Tableau 2  | Calendrier des thématiques de la CoP   | 4  |
| Tableau 3  | Thématiques relevées lors de la recension préliminaire des écrits<br>sur l'enseignement comodal                          | 5  |
| Tableau 4  | Outils de collecte et d'analyse de données   | 6  |
| Tableau 5  | Répartition des répondants par genre, titre d'emploi et centre<br>de services scolaire                                   | 8  |
| Tableau 6  | Années d'expérience en enseignement selon le titre d'emploi  | ç  |
| Tableau 7  | Années d'expérience en soutien pédagogique ou technopédagogique selon le titre d'emploi                                  | 9  |
| Tableau 8  | Besoins des participants sondés lors de la CoP initiale  | 14 |
| Tableau 9  | Description des thèmes retenus pour l'analyse thématique des données   | 16 |
| Tableau 10 | Matrice des 12 dimensions de la compétence numérique et<br>des 13 compétences professionnelles des enseignants au Québec | 24 |
| Tableau 11 | Résumé des constats généraux qui se dégagent de l'analyse de la CoP  | 25 |
|            |  |    |

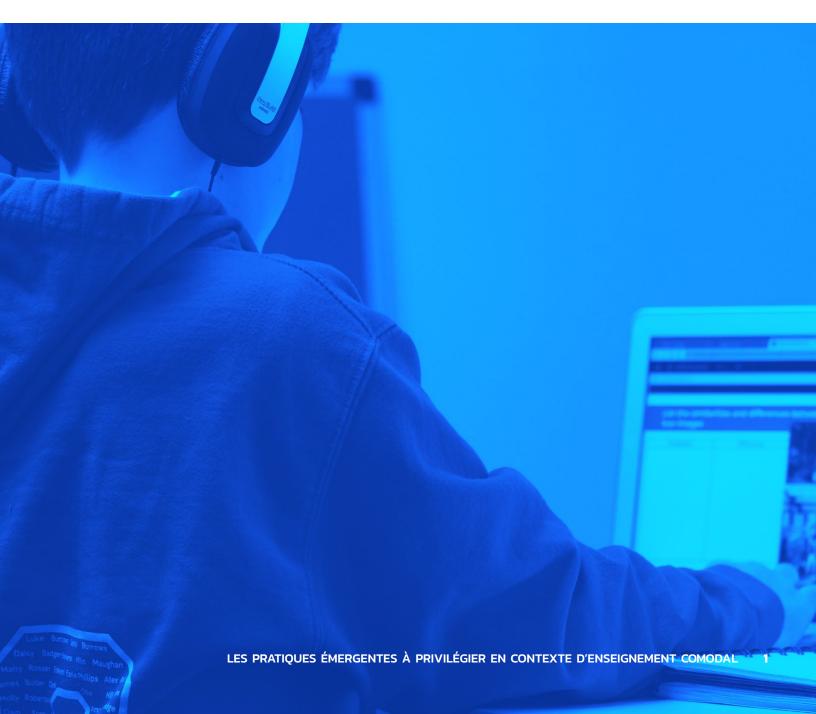
## **LISTE DES FIGURES**

| Figure 1  | Nombre total d'années d'expérience en enseignement chez les participants  | 10 |
|-----------|---|----|
| Figure 2  | Nombre total d'années d'expérience en soutien pédagogique ou technopédagogique chez les participants  | 10 |
| Figure 3  | Répartition des modalités d'enseignement expérimentées<br>depuis la rentrée de septembre 2020 – global  | 11 |
| Figure 4  | Répartition des modalités d'enseignement expérimentées<br>depuis la rentrée de septembre 2020 – selon le titre d'emploi –<br>enseignant (E) ou conseiller pédagogique (C) | 11 |
| Figure 5  | Répartition des obstacles vécus ou anticipés relativement<br>à l'utilisation du numérique et des technologies – global  | 12 |
| Figure 6  | Répartition des obstacles vécus ou anticipés relativement<br>à l'utilisation du numérique et des technologies –<br>enseignant (E) ou conseiller pédagogique (C)           | 12 |
| Figure 7  | Représentation graphique du cadre de référence (MEQ, 2020)  | 23 |
| Figure 8  | Représentation systémique des rapports entre technologies et pédagogies (Lebrun, 2011)  | 27 |
| Figure 9  | Cohérence pédagogique (Lebrun, 2015 ; 2005,<br>élargi sur la base de Biggs, 2003)   | 28 |
| Figure 10 | Cohérence pédagonumérique en formation<br>à distance (FAD)  | 29 |
| Figure 11 | Pratiques émergentes en comodalité –<br>Recherche-action-formation (RAF), Phase I   | 30 |
| Figure 12 | Pratiques émergentes à privilégier en comodalité  | 30 |
|           |   |    |

## INTRODUCTION

Le Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur (PAN) (Gouvernement du Québec, 2018) est guidé par la vision d'une intégration efficace et d'une exploitation optimale du numérique au service de la réussite de toutes les personnes. Le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) souhaite entamer le virage comodal en enseignement au secteur jeunes. Pour ce faire, il retient les services de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) et, en particulier, de son Département des sciences de l'éducation pour accompagner les enseignants et les conseillers pédagogiques (CP) du secteur jeunes de la province de Québec. Le projet est dirigé par la professeure France Lafleur.

La recherche porte sur une pratique d'enseignement dans le contexte de la formation à distance (FAD) au secteur jeunes. Cette étude se déroule en deux phases. La phase I a eu lieu entre le 28 avril et le 23 juin 2021, auprès d'un petit groupe en provenance de Centres de services scolaires (CSS) et Commission scolaire (CS). La phase II aura lieu entre les mois de septembre et décembre 2021. Ce projet pilote est déployé dans plusieurs CSS et CS du Québec. L'accompagnement d'un groupe d'enseignants et de conseillers pédagogiques en provenance des CSS et des CS vise à leur permettre de développer la compétence numérique en contexte d'enseignement comodal ou plus largement de formation à distance (FAD).



## 1. CONTEXTE

La présente recherche-action-formation (RAF) porte sur une pratique d'enseignement dans le contexte de la FAD au secteur jeunes qui a pour but de développer la compétence numérique en contexte comodal.

Les données probantes et les connaissances coconstruites dans le cadre de cette recherche contribueront à relever les pratiques émergentes sur l'enrichissement des différentes pratiques pédagogiques par l'enseignement comodal. Elles permettront à l'équipe de la RAF de formuler des recommandations en vue de soutenir le développement de la compétence numérique des enseignants et des conseillers pédagogiques du secteur jeunes du Québec.

### 1.1 Objet du mandat

L'équipe de recherche a eu le mandat d'identifier les approches et les pratiques les plus porteuses de l'enseignement en comodalité, c'est-à-dire celles qui combinent un mode en présentiel pour certains élèves et un mode à distance pour d'autres appartenant au même groupe.

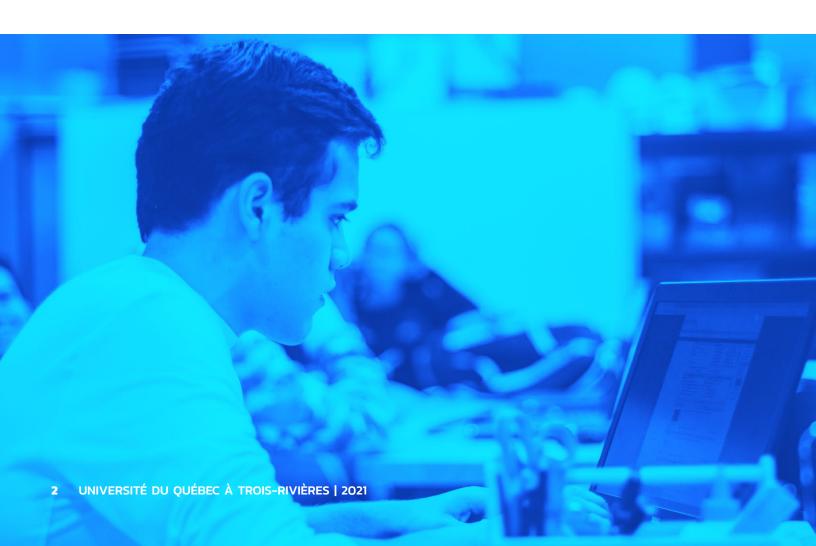
Le MEQ octroie ce mandat à l'UQTR pour soutenir le personnel scolaire par la création de communautés de pratique (CoP) impliquant des chercheurs et des ressources et en rendant disponible un ensemble de ressources, qu'elles soient déjà existantes ou en cours d'élaboration. De plus, le MEQ désire colliger des données probantes et des connaissances issues de la recherche pour relever les pratiques émergentes à privilégier sur l'enrichissement des différentes pratiques pédagogiques par l'enseignement comodal.

### 1.2 Objectifs de recherche

Les deux principaux objectifs de ce projet de recherche sont :

- réaliser une RAF sur l'enrichissement des différentes pratiques pédagogiques par la FAD dans les établissements qui participent à la phase I des projets pilotes;
- 2) à partir de ces résultats, continuer cette RAF sur l'expérimentation provinciale pour en recueillir des données scientifiques et probantes sur les pratiques émergentes à privilégier en enseignement comodal.

Son objectif spécifique consiste à identifier, dans la phase I du projet, les pratiques émergentes en contexte d'enseignement comodal, pour ensuite les mettre en application dans la phase II.



## 2. PROBLÉMATIQUE ET CADRE DE RÉFÉRENCE

Jusqu'ici, et selon les recherches menées par notre équipe, les conceptions des enseignants et des conseillers pédagogiques en développement professionnel continu et le développement de leurs compétences à propos de leur apprentissage sont peu étudiés, puis rarement mis en relation avec la complexité d'une situation de formation, comme nous prévoyons le faire dans le cadre de ce projet ministériel. En conséquence, une part importante du travail de recherche consistera à développer la compétence numérique des enseignants et des conseillers pédagogiques au regard de l'enseignement en comodalité (Beatty, 2019). Par ailleurs, ce travail se montrera complémentaire à la mesure 1 du *Cadre de référence de la compétence numérique* (MEQ, 2019), qui vise à établir un cadre de référence de la compétence numérique transversale à tous les ordres d'enseignement.

Ce projet évoluera au fil de la recherche-action-formation. Il permettra de récolter des données tout au long du processus des échanges selon une méthode qualitative (Fortin et Gagnon, 2016) et des séances de discussion avec les CoP professionnelles hebdomadaires (Leclerc, 2012). Les analyses du discours des enseignants et des conseillers pédagogiques enrichiront la constitution du cadre conceptuel.

### 2.1. Recension des écrits préliminaires

Dans l'optique de se familiariser et de mieux comprendre la réalité de l'enseignement en comodalité au secteur jeunes, une recension des écrits permettant d'explorer l'état des connaissances a été effectuée en février 2021. Les concepts de la formation à distance, de l'enseignement au secondaire et de la comodalité ont servi de point de départ. Des termes associés à ces thématiques ont été identifiés afin de créer un plan de concepts et d'élaborer des clés de recherche.

Les bases de données associées au domaine de l'éducation, ERIC, *Education Source* et Érudit ont été utilisées afin de repérer des articles anglophones et francophones issus du Canada et d'ailleurs dans le monde. Cette première démarche

a permis de recenser des articles liant la comodalité et l'enseignement supérieur. Le concept de comodalité nous est cependant apparu comme étant peu documenté au niveau de l'enseignement au secondaire. De cette recension préliminaire des écrits faisant état de la comodalité en enseignement supérieur, des thématiques ont été relevées afin d'orienter les sujets abordés dans la CoP (Tableau 1). Notre difficulté à repérer des écrits concernant l'enseignement comodal pour le secteur jeunes est venue souligner l'importance de la prise en considération des besoins des participants et de la réalité des enseignants visés par le projet pour nuancer les données ressorties des différentes recherches réalisées en enseignement supérieur.

TABLEAU 1 : Plan de concepts de la recension des écrits

| Formation à distance      | Enseignement au secondaire   | Comodalité   |
|---------------------------|--|--|
| «Formation à distance»    | «Enseignement au secteur jeunes»   | «Présence et distance simultanément»   |
| «Enseignement à distance» | «Enseignement secondaire»  | «Bimodal*»   |
| «Distance Learning»       | «Éducation supérieure»   | « Comodal* »   |
| «FAD»                     | «Higher Education»   | «Enseignement comodal»   |
| «Distance Education»      | «High school education»  | «Hyflex»   |
| «Online Courses»          | <pre>«High school teaching» «Youth education» «Secondary education» «K-12 education»</pre> | <pre>«Presence and distance learning simultaneously »  «Blended synchronous learning »  «Hybrid* »  «Blendflex »</pre> |

#### 2.2. Recherche-action-formation

Dans le cadre de ce projet, nous avons opté pour les quatre étapes de la recherche-action-formation proposées par Charlier (2005).

#### 2.2.1 Action : une formation

La recherche porte sur une pratique de formation d'enseignants et de conseillers pédagogiques dans le contexte de la FAD au secteur jeunes. Cette étude se déroule en deux phases. La phase I a eu lieu entre le 28 avril et le 23 juin 2021, auprès d'un petit groupe

en provenance de Centres de services scolaires (CSS) et Commission scolaire (CS). La phase II aura lieu entre les mois de septembre et décembre 2021. Ce projet pilote sera proposé dans tous les CSS et les CS du Québec. L'accompagnement d'un groupe d'enseignants et de conseillers pédagogiques en provenance des CSS et CS vise à leur permettre de développer des compétences professionnelles en concevant et en expérimentant un environnement pédagogique. Ainsi, faciliter l'utilisation des logiciels associés à la FAD comme outils d'enseignement et d'apprentissage en

contexte comodal. Cette formation vise amener à un changement de pratique pour chaque enseignant et conseiller pédagogique participant à la formation.

En considérant les thématiques identifiées lors de la recension préliminaire des écrits (Tableau 3) ainsi que les besoins et les sujets évalués importants par les participants, un calendrier des thèmes abordés en communauté de pratique a été déterminé (Tableau 2).

TABLEAU 2 : Calendrier des thématiques de la CoP

| Dates    | Thématiques   |
|----------|---|
| 31 mars  | Prise de contact et identification des besoins des participants |
| 28 avril | Animation d'une classe en comodalité                            |
| 5 mai    | Relation enseignant-apprenant                                   |
| 12 mai   | Routines  |
| 19 mai   | Stratégies pédagogiques   |
| 26 mai   | Stratégies pédagogiques liées à la collaboration                |
| 2 juin   | Environnement numérique et outils numériques                    |
| 9 juin   | Évaluation en contexte comodal                                  |
| 16 juin  | Environnement numérique et suivi des apprentissages             |
| 23 juin  | Apprentissage immersif en comodalité                            |

TABLEAU 3 : Thématiques relevées lors de la recension préliminaire des écrits sur l'enseignement comodal

| Thématiques                                 | Références   |
|---|--|
| Interactivité                               | <ul> <li>Trouver des opportunités d'engagement de l'étudiant envers le contenu, l'enseignant<br/>et les autres étudiants (Beatty, 2019).</li> </ul>  |
|   | <ul> <li>Créer des liens entre les étudiants en ligne et en classe (Conklin, Trespalacios<br/>et Lowenthal, 2019).</li> </ul>  |
| Sentiment<br>de présence                    | <ul> <li>Pairage entre élèves en classe et ceux en ligne, la concentration des élèves en classe<br/>pouvant cependant en être affectée (Wang, Lang Quek et Hu, 2017; Conklin, Trespalacios<br/>et Lowenthal, 2019).</li> </ul>   |
|   | <ul> <li>Utiliser différentes représentations du contenu, accessibles à tous, peu importe le mode<br/>de participation (Beatty, 2019).</li> </ul>  |
|   | <ul> <li>Faciliter l'accès à l'environnement d'apprentissage et aux activités d'apprentissage pour<br/>tous (Conklin, Trespalacios et Lowenthal, 2019); utilisation d'un environnement numérique<br/>d'apprentissage (ENA).</li> </ul>   |
|   | <ul> <li>L'élève en ligne est-il un observateur ou un participant? (Conklin, Trespalacios<br/>et Lowenthal, 2019).</li> </ul>  |
|   | <ul> <li>Les élèves en ligne peuvent se sentir exclus de la classe ou négligés par leur professeur. Tendance des enseignants à oublier les élèves en ligne. L'enseignant doit maintenir un équilibre entre l'accompagnement des élèves en classe et ceux en ligne. (Wang, Lang Quek &amp; Hu, 2017).</li> </ul>                      |
| Stratégies<br>pédagogiques                  | <ul> <li>Nécessite une planification souple pour s'ajuster au ratio présence/en ligne qui diffère<br/>d'une journée à l'autre (Malczyk, 2019).</li> </ul>  |
| Élèves ayant<br>des besoins<br>particuliers | <ul> <li>Des outils numériques pour soutenir une approche pédagogique inclusive. (Turgeon<br/>et Van Drom, 2019).</li> </ul>   |
| Développement                               | Plus grande exigence au niveau des habiletés pour l'enseignant (Malczyk, 2019).  |
| d'habiletés<br>technologiques               | <ul> <li>Accompagner les élèves dans le développement de leurs habiletés technologiques<br/>(Conklin, Trespalacios et Lowenthal, 2019).</li> </ul>   |
| L'espace<br>physique                        | <ul> <li>Réfléchir à la manière dont les interactions sont affectées par la présence des ressources<br/>technologiques en classe (micro et caméra dans l'environnement; conscience d'être filmé,<br/>tant pour les élèves en classe que pour les enseignants) (Leijon et Lundgren, 2019).</li> </ul>                                 |
| L'espace de représentation                  | <ul> <li>Manière de mettre en scène l'enseignement (angle de caméra pour filmer l'enseignant et la<br/>classe), manière de diffuser l'image des élèves et des enseignants, etc., sentiment de perte<br/>de contrôle étant parfois mentionné par les enseignants (Leijon et Lundgren, 2019).</li> </ul>                               |
| L'espace<br>d'interaction                   | <ul> <li>Utilisation d'une messagerie (clavardage) par les élèves en ligne, partage du micro pour<br/>interagir : la gestion des outils (caméra, micro, ordinateur) limite-t-elle les déplacements<br/>de l'enseignant dans la classe et son accompagnement auprès des élèves en présence?<br/>(Leijon et Lundgren, 2019)</li> </ul> |
| Gestion<br>de la classe                     | L'enseignant doit jouer plusieurs rôles : enseignant, facilitateur, soutien technique (Wang, Lang Quek et Hu, 2017).   |
| Soutien à<br>l'apprentissage                | <ul> <li>Défi dans la capacité à percevoir les incompréhensions des étudiants qui sont à distance<br/>(Wang, Lang Quek &amp; Hu, 2017).</li> </ul>   |

## 2.2.2 Construire la problématique de recherche : faire rupture

La construction de la problématique a débuté avant la CoP pour prendre fin après celle-ci. D'abord, des questionnements ont initié sa construction : Comment un enseignant ou un conseiller pédagogique appréhende-t-il l'enseignement et la conseillance en FAD dans un contexte comodal? Comment vit-il le passage entre la formation et la pratique? Face à ces questions, l'étude des conceptions des enseignants et des conseillers pédagogiques à propos de leurs apprentissages dans un contexte de communauté de pratique a été retenue : comment, dans un contexte comodal, est-il possible de soutenir un apprentissage qui mène à un changement de pratique d'enseignement ou de conseillance?

L'intérêt d'étudier la conception de l'apprentissage et de leurs apprentissages par les enseignants et les conseillers eux-mêmes se décline en plusieurs volets :

- tenir compte des différences individuelles et les respecter lors de la création et de la gestion des formations lors des CoP:
- apporter le point de vue du sujet à la connaissance de l'apprentissage;
- augmenter la pertinence de la formation professionnelle.

Ces conceptions sont en interaction avec le contexte de la CoP ainsi que la situation d'apprentissage de l'enseignement et de la conseillance (notamment les caractéristiques des institutions auxquelles sont rattachés les enseignants et les conseillers pédagogiques). La recherche se centre sur la conception de l'apprentissage et du développement des compétences professionnelles en enseignement comodal.

## 2.2.3 Construire un cadre conceptuel et un dispositif méthodologique

Le cadre évolue vraisemblablement au fil de la rechercheaction-formation. Les observations réalisées lors de la CoP et les analyses du discours des enseignants viendront enrichir la constitution du cadre conceptuel.

Notre point de départ a été de convenir auprès des participants de ce qu'est la comodalité. Dès la première CoP, nous nous sommes assurés d'une vision et d'une compréhension commune de sa définition. Nous avons fait le choix de nous inspirer de la définition de la comodalité énoncée par Beatty (2021). Selon cette définition, la comodalité consiste en une activité de formation combinant, en simultané, les modes en présentiel et à distance. Le choix de la modalité à chaque séance est déterminé par l'apprenant selon ce qui lui convient.

Ainsi, nous avons mis en place les bases du cadre conceptuel de la conception de l'apprentissage de l'enseignement en contexte comodal. C'est à partir de cette définition qu'au fil de la démarche, nous avons recueilli des données issues des propos des participants témoignant d'une possible modification de leur conception l'apprentissage de l'enseignement en comodalité. Au départ, cette conception est appréhendée par les participants : ils témoignent de leur crainte et du stress face à la nouveauté que soulève cette nouvelle modalité d'enseignement. Le changement de pratique passe par une préparation demandant réflexion, temps et énergie supplémentaire. Pour les participants, l'apprentissage se réalise à travers l'expérimentation des pratiques enseignantes. Il se bonifie par le partage des connaissances et des expérimentations avec les pairs ou d'autres professionnels.

Par la suite, pour témoigner des modifications ou de l'évolution possible de cette conception chez les participants, des données ont été recueillies tout au long de la CoP. Le tableau 4 présente les outils utilisés pour la collecte des données.

#### **TABLEAU 4** : Outils de collecte et d'analyse de données

- Entretiens semi-dirigés (en amont et en aval du processus)
- · Verbatims des enregistrements
- Tableau d'analyse des besoins des participants
- Questionnaires
- · Matériels écrits des discussions en sous-groupe
- Observations
- · Bilans des apprentissages

La recherche de signification des propos provenant des sujets de la recherche nécessite une réduction des données pouvant être réalisée grâce à l'analyse thématique (Paillé, 2011). Sur le plan méthodologique, les sujets et le contexte d'expérimentation doivent être pris en compte afin de mieux cerner leur conception émanant de leur discours (Charlier, 2005). Dans le but de s'assurer d'une démarche anonymisée, un code d'identification, composé de chiffres et de lettres, a été attribué à chaque participant. Ensuite, les propos des participants ont été codés afin d'amorcer l'analyse permettant d'élaborer des constats découlant de la CoP. Le logiciel NVivo nous a servi à réaliser cette analyse thématique.

### 2.2.4 Communication : rejoindre la pratique

La réflexion sur la pratique et le partage sont au cœur de la démarche de la CoP. Selon Wenger, McDermott et Snyder (2002) la communauté de pratique rassemble un groupe d'individus qui partagent des préoccupations, des problèmes ou un intérêt pour un sujet et qui souhaitent développer leurs connaissances et acquérir de nouvelles pratiques dans un domaine en interagissant de façon régulière.

À l'intérieur des CoP, les participants étaient amenés à partager leurs expérimentations ainsi qu'à identifier ce qu'ils souhaitaient mettre en pratique à partir des apprentissages réalisés pendant la formation. De plus, une réflexion individuelle sur leur pratique enseignante leur était également proposée chaque semaine. Divers exercices réalisés en sous-groupe ont permis la co-construction de savoirs liés aux pratiques en enseignement comodal. Donc, la théorie était confrontée à la pratique par le biais de partage sur leurs réflexions et leurs expérimentations.

### 2.3 Considérations éthiques et confidentialité

Cette recherche a été soumise au comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQTR. Le comité en a pris acte et a conclu qu'un certificat éthique n'était pas requis (voir Annexe du formulaire de consentement). Néanmoins, malgré l'absence de risques majeurs concernant le bien-être des participants, certaines considérations d'ordre éthique ont été prises en compte dans ce projet de recherche.

Les données recueillies sont entièrement confidentielles et ne peuvent en aucun cas mener à l'identification des participants. La confidentialité est assurée du fait que les propos extraits des séances de discussion enregistrées seront anonymisés. Les résultats de la recherche seront accessibles lors d'une journée d'étude et de transfert de connaissances; déjà anonymisés, ils seront alors vulgarisés. Deux rapports de recherche seront produits et rendus accessibles par le MEQ, soit un rapport des pratiques émergentes à privilégier de la RAF de la phase I et un rapport de l'animation et de soutien de la CoP de la phase II. Les données recueillies seront conservées sur un serveur à l'UQTR protégé par un mot de passe. Les seules personnes qui y auront accès seront les membres de l'équipe de recherche. Les données demeureront sur le serveur pendant une période de cinq ans, après quoi elles seront détruites en les supprimant de la base de données.



#### 2.4 Modalités de recrutement des participants

Les modalités de recrutement ont été déterminées par le MEQ. Le 10 février 2021, les CSS et les CS qui ont librement choisi de mettre en place un projet pilote de comodalité dans leur établissement ont été invités à une rencontre par conférence Web. Lors de la rencontre de présentation du projet pilote aux directions des CSS et des CS, le lien d'un formulaire Google a été fourni afin que les enseignants et les conseillers pédagogiques intéressés puissent s'inscrire au projet de recherche. Comme des projets pilotes se déroulaient dans leur établissement, les enseignants et les conseillers pédagogiques locaux ont pu ou non s'inscrire au projet de recherche. Ceux qui s'inscrivaient suivaient la formation à l'intérieur de la RAF.

Des représentants du MEQ ont invité les directions générales des CSS et des CS à participer à un projetpilote, rencontre à laquelle tous les membres du comité d'expertise de la FAD de la province étaient présents, dont France Lafleur. C'est à ce moment qu'elle a été présentée comme accompagnatrice des CoP professionnelles. Le MEQ avait sollicité les CSS et les CSS à l'automne 2020 : **7 CSS et 1 CS** se sont portés volontaires afin de collaborer avec le MEQ dans le cadre de ce projet d'enseignement comodal. À la suite de ces démarches, une séance d'information a été organisée le 10 février 2021 pour leur présenter les projets-pilotes. À la suite de cette séance, **quatre CSS** ont choisi de participer à la RAF.

# 2.5 Fonctionnement de la communauté de pratique

Il a été établi que ce projet de recherche se déroulait du 28 avril 2021 au 23 juin 2021. L'implication pour les participants consistait à :

- participer de façon assidue à neuf séances de CoP par webconférence Zoom tous les mercredis de 16 h à 17 h 30;
- participer à des entretiens individuels sur une base volontaire d'environ 30 minutes;
- accepter l'enregistrement des séances;
- partager leurs pratiques à la lumière d'une observation formulée par France Lafleur et ses assistants de recherche.

## 2.6 Profil des participants à la recherche

Dans le but d'obtenir le profil des 17 participants, un questionnaire leur a été distribué au début de la CoP. Les participants ont été sondés sur leur profil démographique et d'expérience professionnelle ainsi que sur les obstacles rencontrés ou anticipés relativement à l'utilisation du numérique et des technologies. Ils ont également eu à se positionner quant aux sujets importants à aborder en comodalité

Le tableau 5 fait état de la répartition des répondants par genre, titre d'emploi et centre de services scolaire.

TABLEAU 5 : Répartition des répondants par genre, titre d'emploi et centre de services scolaire

| Répartition des répondants par genre,<br>titre d'emploi et centre de services scolaire | Centre de services scolaire |       |       |        |               |  |
|--|-----------------------------|-------|-------|--------|---------------|--|
| Titre d'emploi / Genre   | CSSBE                       | CSSDM | CSSMV | CSSDPS | Total général |  |
| Conseillers pédagogiques   | 3                           | 3     | 3     | 1      | 10            |  |
| Féminin  | 1                           | 3     | 2     | 1      | 7             |  |
| Masculin   | 2                           | 0     | 1     | 0      | 3             |  |
| Trans/Transgenre   | 0                           | 0     | 0     | 0      | 0             |  |
| Autre genre  | 0                           | 0     | 0     | 0      | 0             |  |
| Préfère ne pas répondre  | 0                           | 0     | 0     | 0      | 0             |  |
| Enseignants  | 0                           | 5     | 1     | 1      | 7             |  |
| Féminin  | 0                           | 4     | 1     | 1      | 6             |  |
| Masculin   | 0                           | 1     | 0     | 0      | 1             |  |
| Trans/Transgenre   | 0                           | 0     | 0     | 0      | 0             |  |
| Autre genre  | 0                           | 0     | 0     | 0      | 0             |  |
| Préfère ne pas répondre  | 0                           | 0     | 0     | 0      | 0             |  |
| Total général  | 3                           | 8     | 4     | 2      | 17            |  |

**CSSBE :** Centre de services scolaire de la Beauce-Etchemin

**CSSDM**: Centre de services scolaire de Montréal

**CSSMV :** Centre de services scolaire Marie-Victorin

**CSSDPS**: Centre de services scolaire des Premières-Seigneuries

Plus précisément, les participants occupent les emplois suivants : quatre sont des conseillers du RÉCIT (dont trois au niveau local et un au niveau national, service de la FAD); six autres participants sont conseillers pédagogiques (dont trois sont également conseillers technopédagogiques); un est conseiller technopédagogique et conseiller du RÉCIT local. En ce qui concerne les enseignants : six œuvrent au 2e cycle du secondaire et un au 3e cycle du primaire.

Globalement, ces informations nous indiquent donc que plus de la moitié des participants occupe actuellement un poste en tant que conseiller du RÉCIT ou de conseiller pédagogique et technopédagogique, en plus d'avoir de l'expérience en enseignement. Au total, 10 participants occupent un emploi en conseillance pédagogique et/ou en technopédagogique et 7 sont enseignants.

Dans la répartition des genres du groupe de participants, il y a 13 répondants féminins, 4 masculins, 0 trans/ transgenre, 0 autre genre et 0 qui préfère ne pas répondre. Concernant spécifiquement les conseillers pédagogiques, il y a 7 répondants féminins, 3 masculins, 0 trans/transgenre, 0 autre genre et 0 qui préfère ne pas répondre. Concernant spécifiquement les enseignants, il y a 6 répondants féminins, 1 masculin, 0 trans/transgenre, 0 autre genre et 0 qui préfère ne pas répondre.

Les tableaux 6 et 7 font état du nombre d'années d'expérience en enseignement et en soutien pédagogique ou technopédagogique des participants en fonction de leur titre d'emploi.

TABLEAU 6 : Années d'expérience en enseignement selon le titre d'emploi

| Titre d'emploi         | Nombre d'années d'expérience en enseignement      |   |   |   |   |   |    |  |  |
|------------------------|---|---|---|---|---|---|----|--|--|
|                        | 1-5 6-10 11-15 16-20 21-25 25 ans et plus Total g |   |   |   |   |   |    |  |  |
| Conseiller pédagogique | 1   | 1 | 2 | 4 | 0 | 2 | 10 |  |  |
| Enseignant             | 1   | 1 | 1 | 2 | 2 | О | 7  |  |  |
| Total général          | 2   | 2 | 3 | 6 | 2 | 2 | 17 |  |  |

TABLEAU 7: Années d'expérience en soutien pédagogique ou technopédagogique selon le titre d'emploi

| Titre d'emploi         | Nombre d'années d'expérience en soutien pédagogique ou technopédagogique |   |   |   |   |   |    |  |  |  |
|------------------------|--|---|---|---|---|---|----|--|--|--|
|                        | Aucune 1-5 6-10 11-15 16-20 21-25 Total général                          |   |   |   |   |   |    |  |  |  |
| Conseiller pédagogique | 0  | 5 | 2 | 1 | 1 | 1 | 10 |  |  |  |
| Enseignant             | 5  | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5  |  |  |  |
| Total général          | 5  | 5 | 2 | 1 | 1 | 1 | 15 |  |  |  |

En ce qui concerne les années d'enseignement des participants ainsi que les années d'expérience en soutien pédagogique et technopédagogique des conseillers, six participants sur 17 cumulent entre 16 et 20 ans d'expérience, dont quatre cumulant entre un et 10 ans d'expérience en soutien pédagogique ou technopédagogique. Trois participants sur 17 ont entre 11 et 15 ans d'expérience en enseignement et deux parmi eux cumulent entre un à cinq ans d'expérience en soutien pédagogique ou technopédagogique. Ensuite, deux participants ont plus de 25 ans d'expérience en enseignement, dont un a aussi entre 16 et 20 ans d'expérience en soutien pédagogique ou technopédagogique et un, entre six et 10 ans.

Deux participants ont entre un à cinq ans d'expérience en enseignement, dont un a entre 21 et 25 ans d'expérience en soutien pédagogique et technopédagogique. De plus, deux autres participants ont entre six et 10 ans d'expérience en enseignement dont un a aussi entre un à cinq ans en soutien pédagogique ou technopédagogique. Pour terminer, deux autres participants ont entre 21 et 25 ans d'expérience en enseignement.

Parmi les participants, 10 sur 17 ont cumulé de l'expérience en enseignement variant d'un an à plus de 25 ans ainsi que de l'expérience en soutien pédagogique ou technopédagogique variant entre un an et 25 ans. Ces 10 participants occupent actuellement un poste de conseiller du RÉCIT ou de conseiller pédagogique et technopédagogique. En ce qui a trait aux sept autres participants, leur nombre d'années d'expérience en enseignement varie entre un an et 25 ans.

Les figures 1 et 2 font état du nombre total d'années d'expérience en enseignement et en soutien pédagogique ou technopédagogique chez les participants.

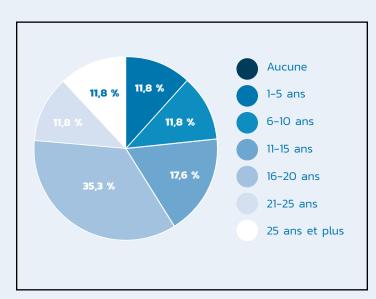


FIGURE 1: Nombre total d'années d'expérience en enseignement chez les participants

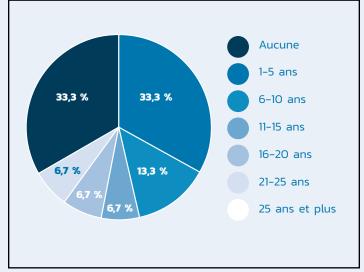


FIGURE 2 : Nombre total d'années d'expérience en soutien pédagogique ou technopédagogique chez les participants

Les figures 3 et 4 ont permis d'identifier les modalités d'enseignement expérimentées par les participants depuis la rentrée 2020. Voici les définitions des modalités telles que présentées dans le questionnaire soumis aux répondants :

- Enseignement en bimodalité: enseignement donné en simultané à des élèves en présence et à distance grâce aux équipements technologiques. La modalité est imposée à l'apprenant.
- · Enseignement en classe en présence des élèves.
- Enseignement en comodalité: défini comme la bimodalité à la différence que l'apprenant choisit la modalité qui lui convient.
- Enseignement virtuel synchrone : à l'écran, en direct, micro, devant toute la classe ou en petits groupes.
- Enseignement virtuel asynchrone : envoi d'activité et de devoirs à faire à la maison par l'entremise d'un courriel ou d'un autre outil technologique.

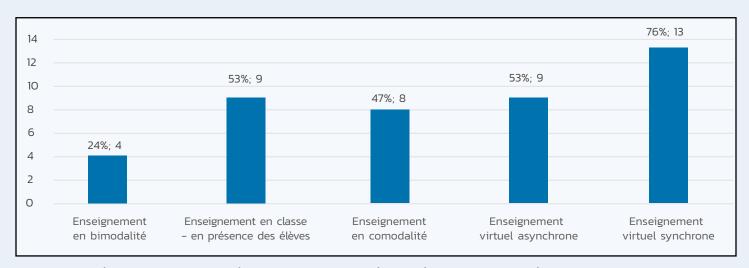
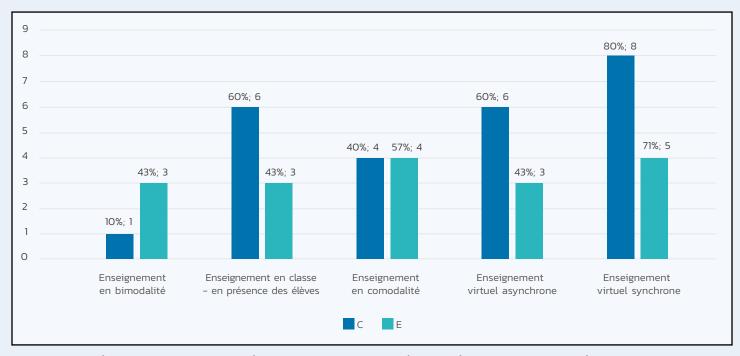


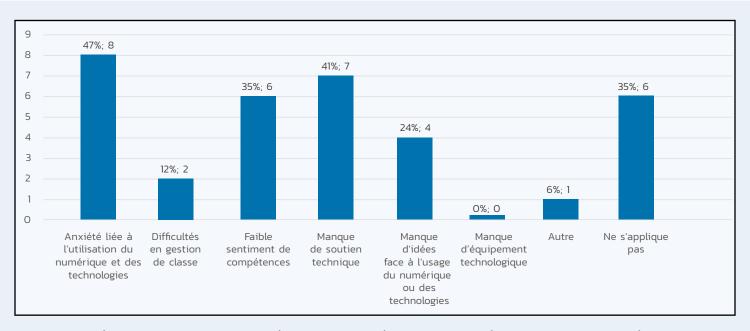
FIGURE 3: Répartition des modalités d'enseignement expérimentées depuis la rentrée de septembre 2020 — global



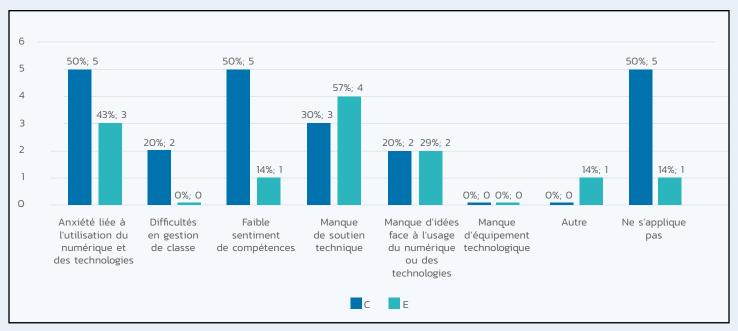
**FIGURE 4** : Répartition des modalités d'enseignement expérimentées depuis la rentrée de septembre 2020 — selon le titre d'emploi – enseignant (E) ou conseiller pédagogique (C)

Les figures 3 et 4 nous permettent de constater que selon les réponses des 17 participants, la modalité d'enseignement la plus expérimentée est l'enseignement virtuel synchrone autant chez les enseignants que les conseillers pédagogiques.

Toujours selon le questionnaire distribué afin de tracer le profil des participants, les figures 5 et 6 ci-dessous illustrent les réponses concernant six obstacles rencontrés au regard de l'utilisation du numérique et des technologies provenant des travaux de Kumps, Dragone, Housni, Bruno De Lièvre, et Temperman (2019). Ces données demeurent strictement une information représentative du profil du groupe sans intervention à cet égard.



**FIGURE 5** : Répartition des obstacles vécus ou anticipés relativement à l'utilisation du numérique et des technologies — global



**FIGURE 6** : Répartition des obstacles vécus ou anticipés relativement à l'utilisation du numérique et des technologies — selon le titre d'emploi – enseignant (E) ou conseiller pédagogique (C)

Les figures 5 et 6 nous indiquent les trois obstacles parmi les six qui sont plus significatifs en ce qui concerne l'utilisation du numérique et des technologies. Selon l'ordre d'importance accordé par les participants, voici ceux identifiés: 1) l'anxiété liée à l'utilisation du numérique et des technologies, 2) le manque de soutien technique et 3) le faible sentiment de compétence.

De plus, un participant rajoute deux obstacles : peur des pannes Internet et le manque de temps de préparation. Pour terminer, 6 participants sur 17 dont 5 conseillers pédagogique et 1 enseignant n'indiquent aucun obstacles rencontrés ou anticipés, face à l'utilisation du numérique et des technologies.

## 3. RÉSULTATS PARTIELS ET PRÉLIMINAIRES

En tenant compte du point de vue des participants et des recherches effectuées sur l'enseignement comodal, un début d'identification de pratiques émergentes en comodalité a été réalisé tout au long de la CoP, et ce, dans différents contextes.

#### 3.1 Besoins des participants

Dans l'optique de cibler les **besoins d'apprentissage des participants** à la recherche, l'outil télécollaboratif Padlet a été utilisé afin de les questionner au sujet de **trois thèmes inspirés** du modèle TPaCK (Mishra et Koehler, 2008) : technologies (quatre réponses), pédagogie ou technopédagogie (16 réponses); dimension humaine (12 réponses). Le tableau 8 présente les réponses des 17 participants.

#### Trois besoins principaux ont été identifiés :

- 1) Le contact avec les élèves autant en ligne qu'en classe (11/17). Plus précisément, les participants souhaiteraient arriver à créer et à maintenir les liens et à rendre les élèves actifs à distance, engagés et enclins à participer et à collaborer afin de créer une communauté entre eux, et ce, en présence et à distance.
- 2) Le suivi des apprentissages et l'évaluation (9/17). Les participants ont montré des préoccupations en ce qui a trait à l'évaluation simultanée en présence et à distance, à l'observation en ligne lors des évaluations, aux grilles de correction à partager avec des collègues, aux outils de rétroaction ainsi qu'au suivi des traces et des démarches des apprentissages à distance. Ils se sont également interrogés sur l'attitude à adopter face aux élèves qui ne font pas leurs travaux à distance de même que sur l'utilisation des outils pédagonumériques pour favoriser les apprentissages des élèves.
- 3) Les outils numériques et l'équipement technologique (8/17). Plus précisément, les participants ont mentionné vouloir en savoir plus sur l'utilisation des outils pédagonumériques favorables à l'apprentissage des élèves, les outils de rétroaction, les grilles de correction à partager avec des collègues, les outils pour suivre les traces et les démarches des apprentissages à distance ainsi que l'utilisation en alternance de l'ordinateur, de la caméra et de l'écran.

La section suivante présente les besoins des participants sondés lors de la CoP initiale (Tableau 8).

**TABLEAU 8**: Besoins des participants sondés lors de la CoP initiale

| Technologies   | Pédagogie ou technopédagogie  | Dimension humaine   |
|--|---|---|
| <ul> <li>Suivi des apprentissages :</li> <li>Meilleurs outils de rétroaction</li> <li>Meilleurs outils pour suivre les traces des élèves à distance</li> <li>Meilleurs outils pour construire des séquences d'apprentissage en ligne</li> <li>Usage postpandémique des équipements du comodal</li> <li>Suivi des apprentissages :</li> <li>Outils qui permettraient de suivre les démarches que les élèves font à la maison (en mathématiques, entre autres). C'est difficile d'écrire une démarche mathématique sur l'ordinateur</li> <li>Habileté à assurer une alternance fluide et rapide entre les différents ordinateurs/écrans/caméras (pour éviter les retours de son, les bogues de son ou de caméra)?</li> </ul> | Évaluation simultanément en présence et à distance  Usage postpandémique des équipements du comodal  Participation des élèves à distance  Engagement les élèves  Collaboration entre élèves en présence et élèves à distance  Interrogation sur la méthode de partage des grilles de correction faites sur Teams avec des collègues  Apprentissage des élèves  Travail à rendre les élèves actifs à distance  Suggestion pour les enseignants qui ont des pratiques innovantes, ne pas revenir en arrière et «faire du frontal»  Enregistrement vidéo des élèves:  • Questionnement sur les droits de filmer les élèves  Triangulation (évaluation):  • Travail sur le volet «Observation» en ligne  • Plagiat et tricherie à déceler  Outils pédagonumériques:  • Utilisation optimale des équipements pour favoriser les apprentissages des élèves  • Manipulation à distance  Outils pédagonumériques  • Comment faire autrement?  Développer l'autonomie des élèves  Gérer le temps | Création d'un lien avec des élèves sans que la caméra (des élèves) soit ouverte  Conservation, entretien la motivation en ligne  Engagement des élèves en ligne (pédagogie active)  Gestion des travaux non remis à distance  Maintien du lien avec les élèves  Création d'une communauté signifiante entre le groupe en classe et le groupe en ligne  Gestion du changement :  Inquiétudes voire méfiance des enseignants non impliqués dans le projet-pilote face à ces nouveaux équipements  Attention accrue aux élèves à distance autant que pour ceux qui sont présents  Volet éthique et légal :  Citoyenneté numérique  Problématiques et freins aux enregistrements  Outils d'aide à la gestion  Attention partagée entre les élèves en classe et à distance (« Je suis souvent tiraillé »)  Interactions avec les parents |
|  |   |   |

# 3.2 Sujets importants à aborder pour les participants

Les participants ont également été questionnés sur les sujets qu'ils jugent importants à aborder durant la RAF. Un choix de thématiques issues de la recension préliminaire des écrits sur la comodalité leur a été offert. Par la suite, nous avons effectué une comparaison de leurs réponses et des éléments qu'ils avaient inscrits dans l'outil télécollaboratif. Nous avons alors observé une concordance entre leur besoin principal sur le plan du contact avec les élèves, autant en ligne qu'en classe, et les **trois sujets** importants à aborder à leurs yeux : 1) l'engagement des élèves dans leurs apprentissages auprès de l'enseignant et d'autres élèves (15/17); 2) l'interactivité entre les élèves en ligne et en classe (14/17); 3) l'espace d'interaction (12/17).

Cette concordance permet de formuler une **observation préliminaire : les participants auraient tendance à mettre l'élève au centre de leurs préoccupations dans leur pratique d'enseignement.** Nous relevons également un haut niveau de cohérence entre cette observation et les écrits issus de la littérature, notamment avec **l'interactivité** mise de l'avant par Beatty (2019), qui serait une pratique à favoriser en contexte d'enseignement comodal. En effet, il serait primordial de trouver des occasions d'engagement de l'élève envers le contenu, l'enseignant et les autres élèves. Dans le même ordre d'idées, Conklin, Trespalacios et Lowenthal (2019) croient à l'importance de créer des liens entre les élèves en ligne et en classe.

Les participants ont identifié un **quatrième sujet** qu'ils jugent important à aborder : **les stratégies pédagogiques (15/17).** Nous avons également observé une concordance entre ce sujet et leurs réponses associées à la dimension pédagogie ou technopédagogie, recensées par l'outil télécollaboratif : cette dimension a été mentionnée par le plus grand nombre de participants, soit 16 réponses comparativement à 12 pour la dimension humaine et quatre pour la dimension technologique. En contrepartie, en ce qui a trait aux stratégies pédagogiques, ce qui ne ressort pas des réponses des participants ou des échanges est la nécessité d'une planification souple pour s'ajuster au ratio d'élèves en classe et en ligne, lequel diffère d'une journée à l'autre (Malczyk, 2019).

Le cinquième et dernier sujet important à aborder selon les participants est le développement des habiletés technologiques chez les enseignants (12/17). Parmi les répondants, nous avons constaté que 8 sur 12 occupent un emploi de conseiller pédagogique et/ou technopédagogique ou sont des conseillers du RÉCIT et quatre sont des enseignants. Les écrits s'intéressant à la FAD mentionnent régulièrement que cette dernière passe par les technologies numériques. D'ailleurs, Malczyk (2019) indique que le développement des habiletés technologiques pour les enseignants est d'une grande exigence.

À la lumière de ces constats, nous avons identifié trois besoins d'apprentissage principaux chez les participants de la RAF :

- 1) le contact avec les élèves autant en ligne qu'en classe;
- 2) le suivi des apprentissages et l'évaluation;
- 3) les outils numériques et l'équipement technologique.

Nous remarquons également que les participants, dans leur pratique enseignante en comodalité, accordent de l'importance à trois sujets particuliers :

- 1) l'engagement des élèves dans leurs apprentissages, auprès de l'enseignant et des autres élèves;
- 2) l'interactivité entre les élèves en ligne et en classe;
- 3) les stratégies pédagogiques.

### 3.3 Recension des écrits et analyse thématique

Une seconde recension des écrits a été effectuée, cinq mois plus tard, afin de recenser les plus récentes publications parues en 2021 concernant la comodalité. Lors de cette deuxième phase, les bases de données explorées initialement ont été examinées à nouveau. À ces dernières se sont ajoutées les ressources suivantes : Google Scholar, Presses Universitaires de Louvain, Open edition search, Research gate, Center for teaching and learning, Périscope, Médiations et médiatisations, REFAD, CAPRES, RITPU, Hyflex learning.org, Cairn.info.

Une lecture des articles retenus a été effectuée afin de relever les thématiques abordées dans la littérature à ce sujet. Ces dernières ont été mises en commun afin de dresser un portrait des connaissances actuelles en comodalité.

Lorsque les thématiques découlant des deux recensions des écrits furent discutées et identifiées, nous avons poursuivi la réflexion et l'analyse en considérant les besoins et les sujets identifiés comme étant importants par les participants ainsi que les thèmes et les contenus des différentes CoP. Des thèmes ont ainsi été identifiés pour structurer notre corpus général afin de procéder à l'analyse des données issues des propos des participants de la CoP.

La section suivante présente le tableau 9 faisant état des thèmes retenus pour l'analyse thématique des données.

**TABLEAU 9** : Description des thèmes retenus pour l'analyse thématique des données

| Thèmes                                | Sous-thèmes  | Pistes de codage  |
|---------------------------------------|--|---|
| Accompagnement et soutien             |  | Encadrement   |
| à l'apprentissage à l'élève           |  | Suivi   |
| Animation et interactivité            |  | Accueil   |
|                                       |  | Favoriser la participation  |
| Caractéristiques des apprenants       |  | Autonomie   |
| en comodalité                         |  | Persévérance  |
| Élèves ayant des besoins particuliers |  |   |
| Engagement de l'élève                 |  | Investissement  |
|                                       |  | Efforts   |
|                                       |  | Participation   |
| Environnement numérique               |  | Utilisation des outils et fonctionnalités   |
|                                       |  | Suivi des apprentissages  |
| Espace physique                       | À l'école  | Lieu physique de la classe (présence de caméras et de microphones, configuration de la classe)    |
|                                       | À l'extérieur de sa classe titulaire                             | Pièces de la maison ou autres (compé-<br>titions sportives, hôpital, etc.), appareils<br>utilisés |
| Évaluation                            | Plagiat et tricherie   |   |
|                                       | Rétroaction  | Outils et méthodes  |
|                                       | Triangulation  | Conversations, observations, productions, traces  |
| Gestion de classe                     |  | Gérer les équipes en présence, à distance ou mixte  |
|                                       |  | Gestion des comportements<br>Routines   |
| Planification et conception           |  | Design  |
|                                       |  | Préparer des supports visuels   |
| Relation                              | Enseignant-apprenant   |   |
|                                       | Élèves en ligne et en classe                                     |   |
| Sentiment de présence                 |  | Lien affectif   |
| Stratégies d'apprentissage            |  | Comment l'élève apprend-il?   |
| Stratégies pédagogiques               |  | Méthodes  |
| Technologies pour les enseignants     | Accessibilité  | Ressources matérielles : Wi-Fi, portable, etc.  |
|                                       | Connaissance et maîtrise des outils technologiques ou numériques |   |
|                                       | Immersives   | Réalité virtuelle   |
|                                       |  | Réalité augmentée   |
|                                       |  | Réalité mixte   |
|                                       | Soutien technique  |   |
| Soutien technopédagogique             | À l'enseignant   |   |
|                                       | À l'élève  |   |

#### 3.4 Constats généraux issus de l'analyse de la CoP

L'analyse de l'ensemble des données récoltées, à l'aide des outils utilisés tout au long de la CoP, a permis de faire ressortir des constats généraux. La section qui suit témoigne d'une identification préliminaire des pratiques émergentes en enseignement comodal. Malgré toute la rigueur accordée à la collecte de données et à l'interprétation des résultats, celle-ci ne peut être généralisée considérant la nature de la recherche (exploratoire, qualitative et interprétative) et le nombre limité de participants.



## LA COMODALITÉ NÉCESSITE UN ACCÈS AUX RESSOURCES TECHNOLOGIQUES ET NUMÉRIQUES

Certains participants mentionnent le fait que la comodalité nécessite un accès aux ressources tels que la connexion internet, l'ordinateur, le microphone ou les applications nécessaires à la réalisation des travaux.

(ME2) Le seul «bogue» que j'ai vécu, c'était le réseau des élèves. Donc il y a eu beaucoup de réseaux qui ont «bogué» puis là les équipes se défaisaient.



# TEAMS ET MOODLE SONT LES ENVIRONNEMENTS NUMÉRIQUES D'APPRENTISSAGE (ENA) PRINCIPALEMENT UTILISÉS PAR LES PARTICIPANTS

Les participants disent utiliser principalement Teams et Moodle et exploitent plusieurs de leurs fonctionnalités. Des participants ont indiqué ne pas connaître la possibilité de jumeler Teams à Moodle et ont montré un intérêt à en connaître davantage sur ce sujet.



## L'ENVIRONNEMENT NUMÉRIQUE D'APPRENTISSAGE (ENA) ET LES OUTILS NUMÉRIQUES SONT UTILISÉS OU ENVISAGÉS À DE MULTIPLES OCCASIONS

L'environnement numérique d'apprentissage (ENA) et les outils numériques sont utilisés ou envisagés pour :

- a) favoriser l'interactivité, la collaboration et l'engagement des élèves;
- b) assurer le suivi de l'élève et sa progression via les données personnelles des élèves (Ex. Tableau de bord, Insight). L'enseignant peut prendre ces données et en discuter avec l'élève ou le parent afin d'identifier les besoins de l'élève et les stratégies favorables à son engagement;
- c) rendre accessible ou présenter le plan de travail aux élèves;
- d) soutenir la démarche d'évaluation et offrir de la rétroaction;
- e) créer des sous-groupes par l'entremise des salles de classe virtuelle. Elles sont perçues comme étant spécifiquement aidantes pour :
  - cibler et offrir un accompagnement aux élèves rencontrant des difficultés;
  - dynamiser les rencontres;
  - favoriser l'engagement des élèves et l'interactivité;

- instaurer une collaboration entre les élèves en ligne et en classe;
- créer, maintenir et renforcer le lien relationnel enseignant-élèves autant en classe qu'en ligne.

À la lumière des constats, nous pouvons affirmer l'importance des connaissances et de la maîtrise des outils technologiques et numériques dans l'enseignement comodal.

Bien que les participants fassent régulièrement référence à l'ENA, comme indiqué ci-haut, lorsqu'ils sont sondés sur les thèmes importants à aborder en comodalité, la thématique de l'environnement numérique ne ressort pas de façon significative. La somme des réponses des participants ne reflète pas l'importance qu'ils y ont accordée lors des discussions et dans les traces écrites. Dans les résultats de ce questionnaire, nous observons que les enseignants accordent une plus grande importance à cette thématique que les conseillers pédagogiques.

(PE2) Utilisation des ENA pour «centraliser» mes interactions avec mes élèves. À conserver même en classe!



## LE CONCEPT DE L'ALIGNEMENT TECHNOPÉDAGOGIQUE SERAIT À APPROFONDIR TANT POUR LES CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES QUE LES ENSEIGNANTS

À l'occasion, nous observons chez les CP qu'ils portent davantage leur attention sur les outils numériques tandis que les enseignants réfléchissent davantage en fonction de la pédagogie. Ce constat est relevé lorsque les participants réfléchissent aux stratégies pédagogiques et à l'évaluation en comodalité.

Les animateurs constatent l'aisance des enseignants à définir les intentions pédagogiques, mais ceux-ci éprouvent davantage de difficultés à trouver les outils numériques permettant de les actualiser. Du côté des

conseillers pédagogiques, les intentions pédagogiques sont plus difficilement identifiées. Ces derniers s'attardent d'abord aux outils numériques avant d'identifier l'intention pédagogique. Il en est de même lorsque les participants sont amenés à discuter concernant le concept de triangulation (évaluation) en contexte de comodalité.

Ces observations nous amènent à penser que le concept de l'alignement technopédagogique est à approfondir tant pour les CP que les enseignants.



## LE SOUTIEN ET L'ACCOMPAGNEMENT ACTUELLEMENT OFFERTS AUX ENSEIGNANTS SERAIENT PRINCIPALEMENT «TECHNIQUES», C'EST-À-DIRE AXÉS DAVANTAGE SUR LA TECHNOLOGIE ET MOINS SUR LA PÉDAGOGIE

Selon les propos de certains conseillers pédagogiques, le soutien et l'accompagnement jusqu'ici offerts aux enseignants seraient principalement «techniques», c'est-à-dire axés davantage sur la technologie. L'aspect pédagogique serait peu abordé en ce moment dans l'accompagnement qui leur est offert. Ce constat est de nouveau relevé lorsqu'ils sont sondés concernant le niveau d'importance qu'ils priorisent pour les thématiques «soutien technique» et «soutien technopédagogique». Les CP évaluent davantage l'importance du soutien technique tandis que les enseignants réclament du soutien technopédagogique pour la formation autoportante.

(X) Les CP qui accompagnent les enseignants, ceux qui ont commencé la comodalité, ça prend du temps avant de passer au-delà des défis techniques. Donc, il y a eu beaucoup d'accompagnement technologique plutôt que pédagogique pour commencer la préparation de matériel pour aider les enseignants, pour les soutenir, puis les installer de façon efficace, donc c'est beaucoup.



## LES PARTICIPANTS SE SOUCIENT OU SE PRÉOCCUPENT DES DIFFICULTÉS VÉCUES, DE FAÇON GÉNÉRALE, PAR LES ÉLÈVES

Les propos des participants indiquent qu'ils se soucient ou se préoccupent des difficultés vécues par les élèves de façon générale, que ce soit en leur offrant des disponibilités ou en ciblant leurs besoins. Toutefois, nous ne relevons pas de propos reliés spécifiquement aux élèves ayant des besoins particuliers ou en situation de handicap. Néanmoins, lorsqu'ils sont sondés sur cette thématique, 8/9 des répondants accordent un niveau d'importance situé à 4 et 5 sur une échelle de 1 à 5 (1 étant « pas important » et 5 étant « très important »). Ces observations nous amènent à penser que les participants sont préoccupés par l'adaptation de leurs pratiques enseignantes en comodalité à l'heure actuelle, mais que la prise en considération des élèves ayant des besoins

particuliers (ou en situation de handicap) nécessiterait une adaptation supplémentaire. Or, l'enseignant pourrait ne pas en être rendu à tenir compte de ces considérations à ce stade-ci de son développement professionnel de l'enseignement comodal.

(NC12) Pendant le cours : cibler des élèves (sous-groupe de besoins ou individuellement) pour soutien ou tout simplement pour prendre le temps de discuter et valider certains aspects (apprentissages, perception, tisser le lien, etc.).



## IL EST IMPORTANT D'ENSEIGNER ET DE SIMPLIFIER L'UTILISATION DE L'ENA POUR LES ÉLÈVES

Les participants ont le souci d'enseigner explicitement l'utilisation de l'ENA aux élèves, et ce, avant de se retrouver en comodalité. De plus, certains participants relèvent l'importance de simplifier l'utilisation des outils et d'éviter la multiplication des manipulations. Pour terminer, tenir compte de la plateforme la plus répandue dans l'école serait à encourager.

(ME2) Il est aussi très important d'enseigner aux élèves les comportements numériques (comment étudier en ligne) et comment utiliser les différentes plateformes qu'on place à leur disposition. J'entends par enseigner non pas seulement dire et expliquer, mais donner des exercices qui ne servent qu'à apprendre le fonctionnement du cours en ligne.



# IL EST POSSIBLE D'ADAPTER TOUTES LES ÉVALUATIONS FAITES EN PRÉSENTIEL, MAIS PARTICULIÈREMENT LES ÉVALUATIONS DE TYPE PRODUCTIONS

Les participants sont amenés à réfléchir sur certains moyens d'évaluation en comodalité, au primaire et au secondaire, concernant les différentes disciplines. Ils en arrivent à la conclusion qu'il est possible d'adapter toutes les évaluations faites en présentiel, mais particulièrement les évaluations de type productions.

(E1 et E2) : Toutes les évaluations pertinentes en mode présentiel peuvent être adaptées et donc peuvent être applicables en contexte de comodalité selon les besoins des enseignants.



## LA PLANIFICATION EST UN ÉLÉMENT CLÉ EN COMODALITÉ

La planification est soulignée comme un élément clé en comodalité en ce qui concerne les éléments suivants :

- a) les démarches d'évaluation;
- b) les supports visuels accessibles aux élèves tels que le plan de travail ou d'autres documents pertinents au cours:
- c) la notion de temps et le morcèlement de l'enseignement en séquences d'apprentissage réduites.

(X) Ils ont aussi indiqué aussi avoir eu besoin de beaucoup de temps et d'ajuster leur planification pour avoir un plan B, prêt pour que tout soit accessible aux élèves de la maison ou de n'importe où qu'ils se trouvent.



## L'ENGAGEMENT ET LA PARTICIPATION DES ÉLÈVES EN LIGNE ORIENTENT LE CHOIX DES STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES

L'engagement et la participation des élèves en ligne sont des préoccupations. Selon les participants, certaines stratégies pédagogiques seraient plus propices à l'engagement des élèves : apprentissage actif, pédagogie active, jeux de rôle, jeu de simulation, situations authentiques, collaboration, apprentissage par projet, expérimentation, vidéo interactive, tutoriel animé.

(KC2) Et souvent, ce qu'on suggère de faire, c'est d'amener les élèves à collaborer, à utiliser des documents collaboratifs qui vont impliquer les élèves à distance et en présence, donc susciter leur participation.



## LE DÉVELOPPEMENT DE L'AUTONOMIE DES ÉLÈVES SERAIT À CONSIDÉRER

Certains propos de participants révèlent que le développement de l'autonomie des élèves pourrait être nécessaire pour la participation à un cours en comodalité. (IE2) Sinon, je dois travailler à autonomiser tous mes élèves dans leurs travaux pour qu'ils puissent progresser autant à distance qu'en classe.



### L'ÉTABLISSEMENT D'UNE ROUTINE EST VALORISÉ

L'idée qu'une routine soit établie, respectant un ordre ou une régularité, ressort dans les propos de plusieurs participants tant au primaire, au secondaire ainsi qu'en formation professionnelle. Les éléments soulevés au regard de la routine sont :

- a) la routine virtuelle de début de cours inclus : l'accueil, la prise des présences, la présentation du plan de travail et le rappel des comportements attendus en ligne;
- b) les participants accordent également de l'importance au retour sur les notions vues à la fin du cours en l'intégrant dans leur routine;
- c) les routines sont considérées par plusieurs participants comme un moyen de dégager du temps pour l'accompagnement des élèves ayant des besoins particuliers ou rencontrant des difficultés dans les tâches du travail demandé.

(X) Au secondaire, il y a des régularités quant aux façons de faire, la forme des procédures, quant aux structures. Les règles sont établies et maintenues, cela fait une régularité, une sorte de routine. Les routines d'activités interpersonnelles, les temps d'accueil et de conversations informelles se transforment en routine.



## LA RÉTROACTION EST IMPORTANTE AFIN DE PERMETTRE À L'ÉLÈVE DE S'AMÉLIORER

Plusieurs participants relèvent l'importance de la rétroaction pour aider l'élève à identifier et à comprendre ses erreurs afin de trouver des solutions pour s'améliorer : annotations, messages audios et enregistrements vidéos. Ils mentionnent l'importance d'offrir cette rétroaction de façon régulière et dans un délai rapproché à la suite de la production de l'élève.

(ME2) Il faut toujours offrir un commentaire sur le travail, même rapide. Dans le cas contraire, l'élève ne voit pas l'intérêt de produire le travail.



## CRÉER, MAINTENIR ET RENFORCER LE LIEN RELATIONNEL AVEC LES ÉLÈVES AUTANT EN CLASSE QU'EN LIGNE PEUT ÊTRE FAIT DE DIFFÉRENTES FAÇONS

Les participants se soucient de créer, de maintenir et de renforcer le lien relationnel avec les élèves autant en classe qu'en ligne :

- a) par l'établissement d'une routine d'accueil en début de cours, autant pour les élèves en ligne que ceux en classe;
- b) en favorisant un leadership partagé avec les élèves, en leur demandant leurs avis sur les activités, le déroulement du cours, etc.;
- c) en offrant de la rétroaction à différentes occasions;
- d) en accordant de l'importance à la manière dont les élèves se sentent en cours et en prenant le temps et les dispositions nécessaires afin que ceux-ci puissent exprimer leurs émotions de différentes façons (échelle d'émotivité, images et nuages de mots);
- e) en offrant des disponibilités, en rappelant et en informant les élèves de la procédure afin de rejoindre l'enseignant pour obtenir de l'aide quelconque;
- f) pour ce faire, les fonctionnalités de l'ENA ou autres outils numériques sont souvent utilisées.

Il est à noter que certains participants mentionnent trouver difficile de maintenir la relation à distance et se sentir «tiraillés» entre les élèves en classe et ceux en ligne.

Le thème «sentiment de présence» retenu à la suite des deux recensions des écrits apparaît comme étant un sujet important dans l'enseignement comodal. Néanmoins, il n'a pas été relevé lors de l'analyse des propos des participants, mais apparaissait plutôt comme la résultante des pratiques liées à la relation enseignant-élève. De plus, lorsqu'ils ont été sondés, bien que le sentiment de présence ait fait partie des choix proposés, il n'a pas été identifié comme étant une thématique importante à aborder en comodalité. Il est possible que cela découle du fait qu'il s'agit d'un concept avec lequel tous ne sont potentiellement pas familiers.

(X) Créer un Wooclap pour connaître comment les élèves se sentent en début et à la fin de la période (échelle émotionnelle).



## UNE ATTENTION PARTICULIÈRE À LA GESTION DE L'ESPACE EST À CONSIDÉRER AFIN DE PERMETTRE UNE VUE D'ENSEMBLE DU COURS POUR LES ÉLÈVES

Les propos des participants font état de préoccupations quant à la gestion de l'espace lors de l'enseignement. Ils expérimentent diverses façons de placer la caméra pour y parvenir. Ils portent attention au fait qu'autant les étudiants en classe qu'en ligne aient une vue d'ensemble de l'enseignement (support visuel virtuel, tableau numérique interactif) et de la présence physique de l'enseignant (gestuelle de l'enseignant).

(ME2) Je tiens compte du fait que les élèves en ligne ne me voient pas comme en classe, je dois donc intégrer mes gestes aux partages d'écran (pas seulement pointer), décrire ce que je fais, répéter les interventions des élèves en classe, gérer les mains levées verbalement, etc. Bref, intégrer l'idée que ce qui est vu ou entendu en classe ne l'est pas forcément en ligne et vice versa.



## L'INTÉGRATION DES TECHNOLOGIES IMMERSIVES SUSCITE UN INTÉRÊT OU UNE CURIOSITÉ, MAIS SE TRADUIRAIT PAR UN NIVEAU DE DIFFICULTÉ SUPÉRIEUR

Lors de la dernière CoP, le 23 juin dernier, les participants ont été initiés à la technologie immersive (réalité virtuelle, réalité augmentée et réalité mixte). Bien qu'un nombre restreint de participants se soit présenté (9/17), plus de la moitié ont soit montré un intérêt ou une curiosité à en connaître davantage sur la thématique que ce soit par leurs questionnements ou leurs échanges verbaux et écrits. Lorsqu'ils sont sondés concernant cette thématique, le niveau d'importance accordé se situe entre 1 et 3 sur une échelle de 1 à 5 (1 n'étant pas important et 5 étant très important).

Le soutien technique, l'accessibilité du matériel immersif (casques de réalité virtuelle, matériel pour les photos 360) et les coûts reliés à leur achat sont interrogés par certains enseignants. Ils précisent que le niveau de difficulté est notable dans cet «univers».

(OE2) Ça semble assez intense tout ça. C'est sûr que ça me sort vraiment de ma zone de confort.



## DES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES SERAIENT À ENVISAGER DANS CE CONTEXTE

Lors de l'évaluation des besoins des participants au début de la CoP, l'un d'entre eux a relevé important de s'attarder aux considérations éthiques liées à l'utilisation du numérique. Ce besoin jumelé à la publication du Cadre de référence de la compétence numérique (MEES, 2019) nous amène à envisager cette thématique pour la formation autoportante bien qu'il soit le seul participant à en avoir fait mention.

(X) Volet éthique et légal : Citoyenneté numérique. Certaines problématiques et certains freins aux enregistrements. Comment s'outiller pour mieux en assurer la gestion?



## LE PARTAGE DES PRATIQUES ET LES AUTOFORMATIONS SERAIENT À PRIVILÉGIER

Pour soutenir le développement professionnel des pratiques enseignantes, des participants rapportent que le partage des pratiques entre enseignants de diverses disciplines et des autoformations offrant des libres-choix serait à privilégier.

(PE2) Je pense qu'il serait peut-être mieux d'offrir des formations permettant aux enseignants de choisir ce qui est le plus approprié pour eux, dans leurs conditions d'enseignants, avec le bagage qu'ils ont déjà accumulé... Toujours mieux d'offrir des choix. Je considère que c'est un enrichissement, le partage des pratiques avec des gens avec qui on ne travaille pas ou qu'on n'a pas la même discipline, parce que ça fait son petit pesant d'or.



## DANS LE DISCOURS DES PARTICIPANTS, SEPT THÉMATIQUES ONT ÉTÉ SOULEVÉES, MAIS SANS QU'ILS Y REVIENNENT FRÉQUEMMENT

- Plagiat et tricherie concernant les évaluations
- · Sentiment de présence
- Élèves ayant des besoins particuliers
- · Stratégies d'apprentissage
- Soutien technique et technopédagogique à l'élève
- · Caractéristiques des apprenants en comodalité
- · Soutien technopédagogique à l'enseignant

L'équipe de recherche n'a pas procédé à une analyse approfondie de ces thématiques vu le peu de propos recueillis dans le discours des participants. Cela s'explique possiblement par le nombre restreint des CoP et des participants.

#### 3.5 Matrice de l'analyse des constats

Dans le but de concevoir une autoformation sur l'enseignement comodal pour les enseignants et les conseillers pédagogiques du réseau de l'éducation du Québec, les 19 constats généraux sont pris en considération. Cependant, il est difficile d'inclure tous ces constats dans l'autoformation et de les traiter sans tenir compte de leurs particularités et des différents éléments qu'ils abordent. Ainsi, il est nécessaire de les distinguer et de les lier à des référentiels clés du public cible qui est constitué majoritairement des enseignants au secondaire

du Québec. En effet, l'autoformation sur la comodalité doit impérativement répondre aux exigences du Ministère. Pour y parvenir, nous élaborons une matrice à double entrée : l'axe vertical contient les 13 compétences professionnelles des enseignants au Québec (MEQ, 2020) et l'axe horizontal contient les 12 dimensions de la compétence numérique (MÉES, 2019). Vous trouvez au tableau 10 l'élaboration de ces deux axes. Préalablement, la figure 7 ci-dessous présente les 12 dimensions de la compétence numérique.

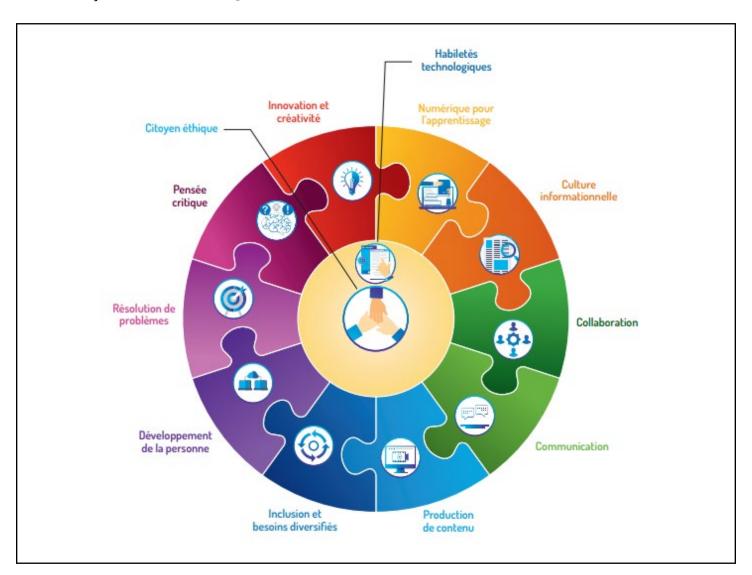


FIGURE 7 : Représentation graphique du cadre de référence (MEQ, 2020)

La figure 7 nous indique les 12 dimensions qui ont été utilisées dans l'élaboration de l'axe horizontale de la matrice de l'analyse des constats. L'axe verticale de la matrice, pour sa part, reprend les 13 compétences professionnelles contenues dans le nouveau référentiel des enseignants. Le croisement entre les 12 dimensions, les 13 compétences ainsi que les 19 constats de la RAF est illustré dans le Tableau 10.

TABLEAU 10 : Matrice des 12 dimensions de la compétence numérique et des 13 compétences professionnelles des enseignants au Québec.

|                         | LES 12 DIMENSIONS DE LA COMPÉTENCE NUMÉRIQUE  |  |   |   |  |  |   |   |   |  |   |  |   |
|-------------------------|---|--|---|---|--|--|---|---|---|--|---|--|---|
|                         |   | I. Agir en citoyen éthique<br>à l'ère du numérique | 2 Développer et mobiliser<br>ses habiletés technologiques | 3. Exploiter le potentiel du<br>numérique pour l'appren-<br>tissage | 4 Développer et mobiliser<br>sa culture informationnelle | 5. Collaborer à l'aide du<br>numérique | 6. Communiquer à l'aide<br>du numérique | 7. Produire du contenu<br>avec le numérique | 8. Mettre à profit le numé-<br>rique en tant que vecteur<br>d'inclusion et pour répondre<br>à des besoins diversifiés | 9. Adopter une perspective<br>de développement person-<br>nel et professionnel avec<br>le numérique dans une<br>posture d'autonomisation | 10. Résoudre une varié-<br>té de problèmes avec le<br>numérique | 11. Développer sa pen-<br>sée critique à l'égard du<br>numérique | 12. Innover et faire preuve<br>de créativité avec le nu-<br>mérique |
|                         | 44  | 4  | 7   | 12  | 5  | 3                                      | 7                                       | 8   | 16  | 7  | 10  | 2  | 9   |
|                         | 1 Agir en tant<br>que médiatrice<br>ou médiateur<br>d'éléments de<br>culture (0)                            |  |   |   |  |  |   |   |   |  |   |  |   |
|                         | 2 Maitriser la<br>langue d'ensei-<br>gnement (0)  |  |   |   |  |  |   |   |   |  |   |  |   |
| ENSEIGNANTS             | 3 Planifier<br>les situations<br>d'enseignement et<br>d'apprentissage (8)                                   |  | CONSTAT 4   | CONSTAT 9   |  |  |   | CONSTAT 4<br>CONSTAT 9                      | CONSTAT 12  | CONSTAT 11   | CONSTAT 9   |  | CONSTAT 9   |
|                         | 4 Mettre en œuvre<br>les situations<br>d'enseignement et<br>d'apprentissage (18)                            | CONSTAT 17   | CONSTAT 3   | CONSTAT 7<br>CONSTAT 13   |  |  | CONSTAT 3<br>CONSTAT 13                 | CONSTAT 3<br>CONSTAT 7                      | CONSTAT 3<br>CONSTAT 10<br>CONSTAT 12   | CONSTAT 3  | CONSTAT 3<br>CONSTAT 7<br>CONSTAT 13                            | CONSTAT 7  | CONSTAT 10<br>CONSTAT 13  |
| S DES                   | 5 Évaluer les<br>apprentissages (19)  |  | CONSTAT 3   | CONSTAT 8   | CONSTAT 8  |  |   | CONSTAT 3                                   | CONSTAT 3   | CONSTAT 3  |   | CONSTAT 19   |   |
| NELLE                   | 6 Gérer le fonction-<br>nement du groupe-<br>classe (19)  | CONSTAT 17   | CONSTAT 2   | CONSTAT 2<br>CONSTAT 15   | CONSTAT 14<br>CONSTAT 15                                 |  | CONSTAT 2<br>CONSTAT 3                  | CONSTAT 2                                   | CONSTAT 2<br>CONSTAT 12<br>CONSTAT 14<br>CONSTAT 15   | CONSTAT 11   | CONSTAT 2<br>CONSTAT 14<br>CONSTAT 15                           |  | CONSTAT 2<br>CONSTAT 15   |
| <b>PROFESSIONNELLES</b> | 7 Tenir compte de<br>l'hétérogénéité<br>des élèves (11)   |  | CONSTAT 19  | CONSTAT 6<br>CONSTAT 19   | CONSTAT 6  |  |   |   | CONSTAT 3<br>CONSTAT 6<br>CONSTAT 12<br>CONSTAT 19  | CONSTAT 11   | CONSTAT 3   |  | CONSTAT 3   |
| PROF                    | 8 Soutenir le plaisir<br>d'apprendre (4)  |  |   |   |  |  |   |   | CONSTAT 10  | CONSTAT 11   | CONSTAT 10  |  | CONSTAT 10  |
| ÉTENCES F               | 9 S'impliquer activement au sein de l'équipe-école (4)  |  |   | CONSTAT 18  | CONSTAT 18   | CONSTAT 18                             |   |   |   |  |   |  | CONSTAT 18  |
| COMPÉTE                 | 10 Collaborer avec<br>la famille et les<br>partenaires de la<br>communauté (0)                              |  |   |   |  |  |   |   |   |  |   |  |   |
| LES 13 C                | 11 S'engager dans<br>un développement<br>professionnel<br>continu et dans la<br>vie de la profession<br>(1) |  | CONSTAT 16  |   |  |  |   |   |   |  |   |  |   |
|                         | 12.Mobiliser le<br>numérique (13)   | CONSTAT 17   | CONSTAT 16  | CONSTAT 1<br>CONSTAT 5  |  | CONSTAT 1<br>CONSTAT 18                | CONSTAT 1<br>CONSTAT 13                 | CONSTAT 5                                   | CONSTAT 3<br>CONSTAT 14   | CONSTAT 3  | CONSTAT 3   |  |   |
|                         | 13.Agir en accord<br>avec les principes<br>éthiques de la<br>profession (5)                                 | CONSTAT 17   |   | CONSTAT 17  |  |  | CONSTAT 17                              | CONSTAT 17                                  |   |  |   |  | CONSTAT 17  |

Cette matrice se veut à la fois flexible et précise : elle permet de situer chacun des 19 constats de façon simultanée selon a) chacune des 13 compétences professionnelles des enseignants, et b) chacune des dimensions de la compétence numérique. De plus, comme chaque constat général comporte plusieurs sous-éléments différents, il est tout à fait possible qu'un même constat fasse appel à une ou à plusieurs compétences professionnelles, et/ ou plusieurs dimensions de la compétence numérique. Ainsi, pour chacun des constats nous identifions à laquelle ou lesquelles des 13 compétences professionnelles des enseignants ils sont liés. Ensuite, pour le même constat situé dans l'axe vertical, nous identifions à laquelle ou lesquelles des 12 dimensions de la compétence numérique il est lié pour le situer de manière précise dans l'axe

horizontal. Nous répétons ces deux démarches de façon rigoureuse pour situer les 19 constats généraux et leurs croisements dans la matrice.

Grâce à cet exercice de placement des 19 constats généraux, nous avons relevé les trois constats les plus fréquemment identifiés dans la matrice soit les 2, 3 et 17 (Tableau 11) :

- Le constat général 3 se situe au total à 17 endroits différents (croisements) dans la matrice
- Le constat général 17 se situe au total à huit endroits différents (croisements) dans la matrice
- Le constat général 2 se situe au total à sept endroits différents (croisements) dans la matrice

TABLEAU 11: Résumé des constats généraux qui se dégagent de l'analyse de la COP

|     | Résumé des constats généraux qui se dégagent de l'analyse de la CoP croise  | bre total de<br>ements situés<br>s la matrice |
|-----|---|---|
| 1.  | La comodalité nécessite un accès aux ressources technologiques et numériques.   | 3   |
| 2.  | Teams et Moodle sont les environnements numériques principalement utilisés par les participants.  | 7   |
| 3.  | L'environnement numérique d'apprentissage (ENA) et les outils numériques sont utilisés ou envisagé à de multiples occasions.  | s <b>17</b>                                   |
| 4.  | Le concept de l'alignement technopédagogique en FAD à approfondir tant pour les conseillers pédagogiques que les enseignants.   | 2   |
| 5.  | Le soutien et l'accompagnement actuellement offerts aux enseignants seraient principalement «technique», c'est-à-dire axé davantage sur la technologie et moins sur la pédagogie. | - 2   |
| 6.  | Les participants se soucient ou se préoccupent des difficultés vécues, de façon générale, par les élèves.   | 3   |
| 7.  | Il est important d'enseigner et de simplifier l'utilisation de l'ENA pour les élèves.   | 4   |
| 8.  | Il est possible d'adapter toutes les évaluations faites en présentiel, mais particulièrement les évalua-<br>tions de type productions.  | 2   |
| 9.  | La planification est un élément clé en comodalité.  | 4   |
| 10. | L'engagement et la participation des élèves en ligne orientent le choix des stratégies pédagogiques.  | 5   |
| 11. | Le développement de l'autonomie des élèves serait à considérer.   | 4   |
| 12. | L'établissement d'une routine est valorisé.   | 4   |
| 13. | La rétroaction est importante afin de permettre à l'élève de s'améliorer.   | 5   |
| 14. | Créer, maintenir et renforcer le lien relationnel avec les élèves autant en classe qu'en ligne peut être fait de différentes façons.  | 4   |
| 15. | Une attention particulière à la gestion de l'espace est à considérer afin de permettre une vue d'ensemble du cours pour les élèves.   | 5   |
| 16. | L'intégration des technologies immersives suscite un intérêt ou une curiosité, mais se traduirait par un niveau de difficulté supérieur.  | 2   |
| 17. | Des considérations éthiques seraient à envisager dans ce contexte.  | 8   |
| 18. | Le partage des pratiques et les autoformations seraient à privilégier.  | 5   |
| 19. | Dans le discours des participants, sept thématiques ont été soulevées, mais sans qu'ils y reviennent fréquemment.   | 4   |

Aussi, toujours grâce à cet exercice de placement des 19 constats généraux dans la matrice, nous avons décelé les cinq des 13 compétences les plus abordées par les enseignants participant à la Phase I, dans l'ordre décroissant :

- La compétence 5 (Évaluer les apprentissages) a été abordée 19 fois au total
- · La compétence 6 (Gérer le fonctionnement du groupeclasse) a été abordée 19 fois au total
- La compétence 4 (Mettre en œuvre les situations d'enseignement et d'apprentissage) a été abordée 18 fois au total
- La compétence 12 (Mobiliser le numérique) a été abordée 13 fois au total
- La compétence 3 (Planifier les situations d'enseignement et d'apprentissage) a été abordée 8 fois au total

Et finalement, nous avons ciblé les 3 des 12 dimensions de la compétence numérique qui ont été abordés le plus souvent par les enseignants ayant participé aux discussions lors de la Phase I.

- La dimension 8 (Mettre à profit le numérique en tant que vecteur d'inclusion et pour répondre à des besoins diversifiés) a été abordée 16 fois au total
- La dimension 3 (Exploiter le potentiel du numérique pour l'apprentissage) a été abordée 12 fois au total
- La dimension 10 (Résoudre une variété de problèmes avec le numérique) a été abordée 10 fois au total

## 3.6 Analyse finale des pratiques émergentes issues de la CoP - Phase I

Les résultats de la matrice ont donc permis d'approfondir les résultats de la recherche-action-formation (RAF) Phase I afin d'identifier les pratiques émergentes en enseignement comodal. De plus, un regard porté sur la littérature est venu consolider ces résultats puisque nous avons constaté qu'ils sont en concordance avec cette RAF.

#### 3.6.1 Les résultats de la RAF - Phase I au regard de la littérature

La réalité des enseignants, rendue partiellement perceptible grâce aux résultats obtenus au cours des communautés de pratique, fait état d'enjeux importants dans la considération des pratiques émergentes en comodalité. Ces enjeux sont d'ailleurs des sujets abordés par des auteurs reconnus dans le monde de la formation à distance et confirment ainsi les résultats obtenus jusqu'à maintenant au sujet des points suivants : l'importance de la connaissance et de la maîtrise des outils technologiques et numériques, l'alignement technopédagogique et de la relation enseignant-élève.

À travers cette transformation de la réalité de l'enseignement, la relation qui se tisse entre l'enseignant et l'élève demeure au cœur des préoccupations. Les propos des participants à la RAF en ont d'ailleurs témoigné. Cette relation se crée, se maintient et se renforcit grâce aux multiples gestes de l'enseignant mis de l'avant dans le contexte de la comodalité. Selon Bates (2021), cette interaction qui prend place entre l'élève et l'enseignant se révèle importante dans tout acte d'enseignement, mais a une valeur encore plus grande pour les élèves à distance. Bates (2015) précise qu'une relation de qualité élevée peut être offerte tant en présence que dans le contexte de l'enseignement en ligne. Au-delà du bouleversement des pratiques que peut engendrer le passage à une modalité d'enseignement nouvelle, comme ce fut le cas pour les participants de la RAF, il apparaît important de mettre les interactions au centre du dispositif d'enseignementapprentissage (Lebrun, 2021).

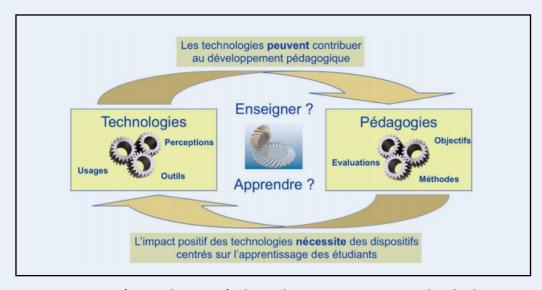
> « Au cœur de tout processus éducatif se situe la relation humaine entre l'élève et l'enseignant» (UNESCO, 2020, p. 14)

La maîtrise des outils technologiques et numériques, relevée comme étant un constat important lors de la RAF, est également soulignée par Tucker (2019). Cette dernière souligne le fait que les enseignants doivent savoir comment utiliser efficacement les outils technologiques et numériques afin de réussir, et ce, peu importe l'initiative technologique mise de l'avant ou la modalité d'enseignement de type hybride choisie. Pour ce faire, un accompagnement doit être offert aux enseignants afin d'influencer positivement leurs pratiques, de faciliter le passage vers l'enseignement à distance, mais également pour permettre aux enseignants de faire face au rythme rapide de la transformation numérique (Lafleur, 2019; Grenon, Lafleur et Samson, 2019).

Dans le même ordre d'idée, l'analyse des résultats obtenus nous a menés à penser que du soutien pourrait être accordé aux enseignants et aux conseillers pédagogiques afin d'approfondir le concept de l'alignement technopédagogique en FAD. D'ailleurs, Lebrun (2011) nomme la nécessité de réfléchir à l'intégration des technologies

afin d'assurer une cohérence entre les objectifs, les outils et les méthodes qui requiert des dispositifs centrés sur l'apprentissage des élèves si on souhaite obtenir un impact positif des technologies (Figure 8).

«[...] les technologies sont certes porteuses de potentiels pour le développement pédagogique, mais, afin d'en retirer les valeurs pédagogiques espérées, elles nécessitent d'être encadrées par des dispositifs pédagogiques basés sur des méthodes plus incitatives et interactives, soutenues par de nouveaux rôles des acteurs, enseignants et étudiants, et finalisées au développement des compétences humaines, sociales et professionnelles de ces acteurs.» (Lebrun, 2011, p.2)



**FIGURE 8 :** Représentation systémique des rapports entre technologies et pédagogies (Lebrun, 2011)

Ainsi, Lebrun (2015) parle du principe de cohérence, plutôt que de l'alignement, et le qualifie d'approche systémique en arrimant les objectifs, les méthodes et les outils technologiques (Figure 9). Il précise que «la question des

outils interviendra en toile de fond de ce parcours et celle concernant l'évaluation sera développée progressivement au cours de ces trois points que nous considérons comme autant de portes d'entrée.» (Lebrun, 2015, p.69).

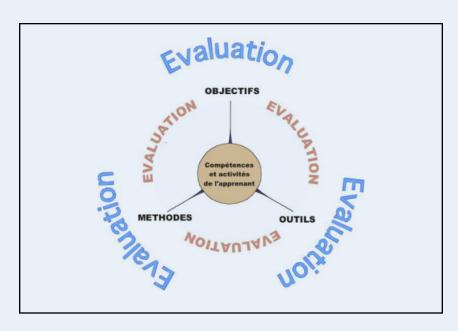


FIGURE 9 : Cohérence pédagogique (Lebrun, 2015; 2005, élargi sur la base de Biggs, 2003)

Bien que la Phase I du projet ait joint un nombre restreint d'enseignants et que l'accompagnement en communauté de pratique fut de courte durée, la question de la cohérence pédagogique en enseignement comodal aurait avantage à être approfondie, considérant les défis qu'elle soulève. Pour les enseignants et les conseillers pédagogiques, la difficulté de mettre en application la «cohérence entre ce que l'on sait qu'il faut faire et ce que l'on fait» (Lafleur, 2019, p.231) met de l'avant la nécessité d'un accompagnement, non seulement au niveau théorique, mais également dans la mise en action de cette cohérence pédagogique en contexte d'enseignement comodal.

Par ailleurs, les réflexions émanant des résultats de la RAF nous ont amenés à recenser les divers modèles illustrant le concept d'alignement pédagogique et technopédagogique. Nous avons alors constaté que dans les modèles proposés,

le concept d'alignement technopédagogique est rarement schématisé de façon à représenter adéquatement l'importance de la cohérence. Nous sommes d'avis que les modèles d'alignement technopédagogique et leur représentation doivent être adaptés à la formation à distance. Pour ce faire, nous avons imbriqué l'élément complémentaire, soit : modalités de la FAD. Ainsi, nous présentons un nouveau modèle qui arrime les cibles d'apprentissage, les modalités de la FAD, les stratégies d'enseignement et les activités d'évaluation pour mener à une cohérence pédagonumérique en formation à distance (FAD). En somme, ce modèle de cohérence pédagonumérique en FAD servira la pédagogie soutenue par les outils numériques (Figure 10).

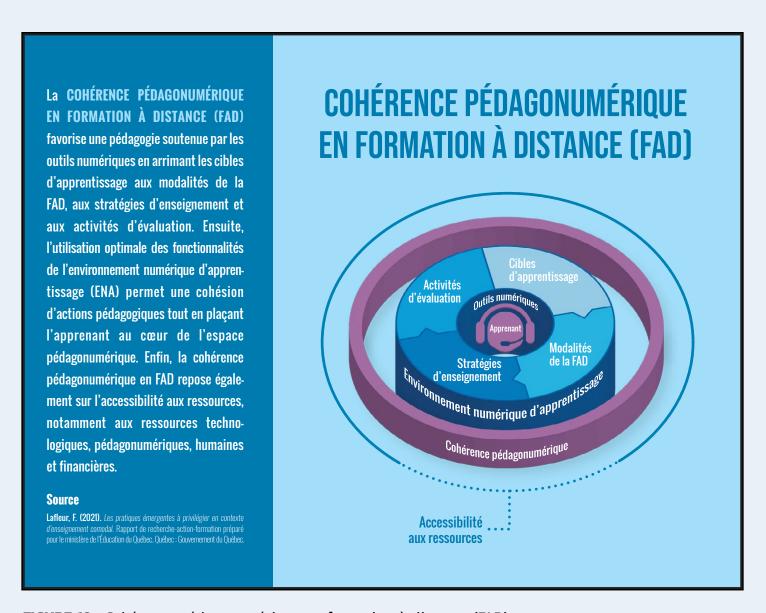


FIGURE 10 : Cohérence pédagonumérique en formation à distance (FAD)

La cohérence pédagognumérique en FAD place la pédagogie au premier plan. Aux quatre éléments centraux (cibles d'apprentissages, modalités de la FAD, stratégies d'enseignement, activités d'évaluation) s'ajoute l'importance de placer l'apprenant au cœur de la planification des apprentissages. Cette cohérence pédagonumérique guide le choix des outils numériques en réponse aux besoins spécifiques des contenus disciplinaires. Une utilisation optimale des fonctionnalités de l'environnement numérique d'apprentissage (ENA) permet une cohésion d'actions pédagogiques et place l'apprenant au cœur de l'espace pédagonumérique. Des décisions basées sur une réflexion entourant l'ensemble des éléments du modèle favorisent l'atteinte des cibles d'apprentissage ce qui permet une solide cohérence pédagonumérique en FAD. Enfin, la cohérence pédagonumérique en FAD repose également sur l'accessibilité aux ressources.

### 3.6.2 Pratiques émergentes en enseignement comodal

Dans un premier temps, nous proposons la figure suivante (figure 11) qui fait état des conclusions globales issues de la recherche-action-formation (RAF) Phase I concernant les pratiques émergentes en enseignement comodal. Ces pratiques sont issues d'une analyse approfondie des 19 constats généraux.

# LES PRATIQUES ÉMERGENTES EN COMODALITÉ

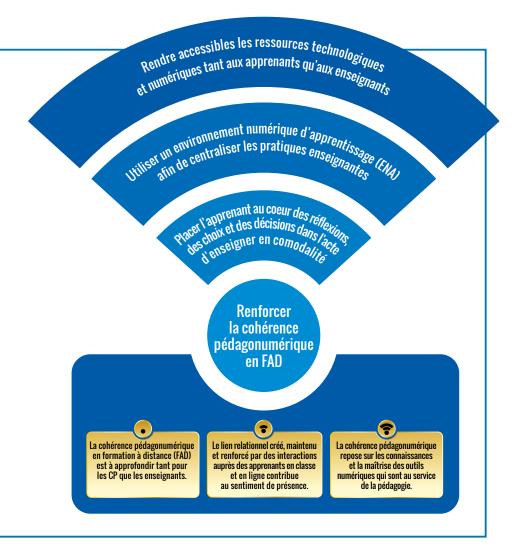
## RECHERCHE-ACTION-FORMATION (RAF) PHASE I (LAFLEUR, 2021)

La recherche-action-formation nous a permis de relever 19 constats au regard des pratiques émergentes en enseignement comodal. L'analyse de ceux-ci a permis de les rassembler en quatre angles dans un schéma prenant la forme d'un Wi-Fi. La disposition des rayons allant du plus grand vers le point central illustre que ces pratiques sont convergentes pour renforcer la cohérence pédagonumérique en formation à distance (FAD).

De plus, à la base du schéma, les encadrés illustrent les trois pratiques émergentes à privilégier en comodalité qui se démarquent de l'ensemble des constats. Le point fort de la convergence demeure la cohérence pédagonumérique en formation à distance (FAD).

#### Source

Lafleur, F. (2021). Les pratiques émergentes à privilégier en contexte d'enseignement comodal. Rapport de recherche-action-formation préparé pour le ministère de l'Éducation du Québec. Duéhec: Souvernement du Québec de l'éducation de l'éducation



#### FIGURE 11: Les pratiques émergentes en comodalité - Recherche-action-formation (RAF), Phase I

La figure 11 illustre Les pratiques émergentes en comodalité. Tout d'abord, le plus grand angle de la figure soit *Rendre accessible les ressources technologiques et numériques tant pour l'enseignant que l'élève* s'avère primordial. D'abord, l'enseignant doit avoir à sa disposition les ressources nécessaires afin de faciliter son enseignement en contexte de la FAD. Du côté de l'élève, l'accessibilité des ressources lui permet de réaliser pleinement les activités d'apprentissage proposées. Ensuite, le second rayon indique que lorsque les ressources sont accessibles, l'utilisation d'un environnement numérique d'apprentissage (ENA) s'avère possible afin de centraliser les pratiques enseignantes. L'utilisation optimale de l'ENA repose sur les connaissances et la maîtrise des outils numériques qui doivent être au service de la pédagogie. En ce sens, les pratiques de l'enseignant convergent vers la cohérence pédagonumérique qui guide ses choix et place l'élève au cœur des réflexions et des décisions. De plus, l'enseignant s'assure de créer, maintenir et renforcer le lien relationnel par des interactions auprès des élèves en classe et en ligne, ce qui contribue au sentiment de présence. En somme, l'accessibilité aux ressources technologiques et numériques, l'utilisation d'un environnement numérique d'apprentissage (ENA) pour centraliser ses activités et placer l'élève au cœur de l'enseignement converge pour renforcer la cohérence pédagonumérique en FAD. Par conséquent, les enseignants et les conseillers pédagogiques se doivent d'approfondir leur compréhension de celle-ci.

Dans un deuxième temps, parmi les 19 constats généraux, trois d'entre eux se sont démarqués par la place significative accordée durant les échanges dans les communautés de pratique et les observations du chercheur. Ces constats sont considérés comme des pratiques à privilégier en comodalité (Figure 12).



FIGURE 12 : Pratiques émergentes à privilégier en comodalité

## CONCLUSION

Les résultats de la Phase I de la RAF ont mis en évidence que la cohérence pédagonumérique repose sur les connaissances et la maîtrise des outils numériques qui sont au service de la pédagogie en formation à distance (FAD). Il a aussi été relevé que le lien relationnel créé, maintenu et renforcé par des interactions auprès des apprenants en classe et en ligne contribue au sentiment de présence. Toutefois, ce que nous retenons plus particulièrement, est le défi que représente la cohérence pédagonumérique en FAD. Ce défi met en lumière l'importance de l'accompagnement offert aux enseignants et aux conseillers pédagogiques dans le cadre du passage à la formation à distance et de façon plus spécifique à l'enseignement comodal. Cet accompagnement vise développer les compétences professionnelles nécessaires à une cohérence pédagonumérique.

En ce sens, la Phase II de la RAF offre cet accompagnement en donnant accès à une formation autoportante pour les enseignants et les conseillers pédagogiques du Québec. Cette autoformation a pour objectifs d'amener les enseignants et les conseillers pédagogiques à :

- s'initier aux modalités d'hybridité dans la formation à distance (FAD) et particulièrement celle de l'enseignement comodal.
- se familiariser avec les différentes stratégies pédagogiques favorisant la réussite éducative dans un contexte d'enseignement et d'apprentissage en comodalité.

Conjointement à cette autoformation, un soutien pédagogique prenant la forme d'une communauté de pratique (CoP) est également offert aux participants afin de leur permettre d'échanger au sujet de leurs apprentissages et de leurs expérimentations liées aux contenus de l'autoformation. Cet accompagnement constitue un premier pas vers la cohérence pédagonumérique.

Pour conclure, rappelons que la commission internationale sur les futurs de l'éducation de l'UNESCO (2020) a ressorti neuf idées pour l'action publique en vue de repenser l'éducation dans le monde actuel. Trois d'entre elles retiennent particulièrement notre attention. D'abord, l'idée d' **« élargir la définition du droit à l'éducation ».** La formation à distance joue un rôle clé dans l'accessibilité de l'éducation. L'enseignement en comodalité peut contribuer à donner à chacun la possibilité de s'enquérir de ce droit, peu importe les lieux et les circonstances, et s'avère ainsi une avenue prometteuse.

Ensuite, le rapport souligne l'idée de « valoriser la profession enseignante et la collaboration entre les enseignants ». Pour y arriver, la mise en place de conditions favorables permettant aux enseignants d'agir en collaboration dans un contexte permettant l'autonomie et la flexibilité doit être envisagée. La mise en œuvre d'une formation autoportante et d'une communauté de pratique pour les enseignants ouvre la porte à un contexte facilitant pour l'intégration de nouvelles pratiques enseignantes. Enfin, une autre idée proposée dans le rapport de l'UNESCO (2020) est de « mettre les technologies libres et opensource à la disposition des enseignants et des élèves ». Il s'agit d'un élément qui pourrait faciliter l'implantation de la formation à distance dans les établissements. Le libre accès des outils numériques et des ressources éducatives est un point de départ à considérer pour en venir à une utilisation cohérente et compétente dans le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage en comodalité.

Ces trois idées proposées pour l'action publique vers les futurs de l'éducation servent d'appui à nos conclusions de recherche en déployant une mise en action réfléchie, s'appuyant sur la réalité des enseignants, sur les connaissances actuelles en FAD ainsi que sur les éléments envisagés pour l'avenir. La prise en considération de ces idées ouvre la porte à de possibles pratiques émergentes à privilégier en enseignement comodal comme énoncé dans nos résultats de recherche. De ce fait, l'application du modèle de cohérence pédagonumérique (Lafleur, 2021) permettra d'optimiser la qualité de l'enseignement en formation à distance.



«Si les enseignants motivés et engagés disposent de bonnes idées de design, d'une technologie utilisable, d'expériences positives en matière d'apprentissage et d'enseignement en ligne, et d'une communauté permanente pour soutenir leur développement en tant qu'enseignant en comodalité, ils peuvent réussir.» [Traduction libre] (Beatty, 2019, unit II, 2.3, p.10)<sup>1</sup>

¹(Beatty, 2019, unit II, 2.3, p.10) «If motivated and engaged faculty are provided with good design ideas, usable technology, positive experiences both learning and teaching online, and an ongoing community to support their development as HyFlex instructors, they can do this successfully. »

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Bates, T. (2021). Special pandemic issue of the Journal Online Learning Part 3: How some instructors changed their teaching when they went online during Covid-19 [Blogue]. Repéré à https://www.tonybates.ca/2021/06/15/special-pandemic-issue-of-the-journal-online-learning-part-3-how-some-instructors-changed-their-teaching-when-they-wentonline-during-covid-19/

Bates, T. (2015). Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning. Repéré à https:// opentextbc.ca/teachinginadigitalage/

Beatty, B. (2019). Hybrid-Flexible Course Design: Implementing student-directed hybrid classes, edtechbooks.org. https://edtechbooks.org/pdfs/print/hyflex/\_hyflex.pdf

Charlier, B. (2005). Parcours de recherche-action-formation. Revue des sciences de l'éducation, 31(2), 259-272. https://doi.org/10.7202/012755ar

Fortin, M.F. et Gagnon, J. (2016). Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives (3e éd.). Montréal : Chenelière Éducation. https://doi.org/10.7202/1042088ar

Gobeil-Proulx, J. (2019). La perspective étudiante sur la formation comodale, ou hybride flexible. Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education, 16(1), 56-67. https://id.erudit.org/iderudit/1066594ar

Grenon, V., Lafleur, F., et Samson, G. (2019). Developing the techno-pedagogical skills of online university instructors. Repéré à https://web-b-ebscohost-com.acces.bibl.ulaval.ca/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=dfa87560-344d-42ba-bf3e-3b9b8da6779f%40pdc-v-sessmgr01

Lafleur, F. (2019). Développement de la compétence technopédagogique des formateurs en ligne : expérimentation d'une formation à la webconférence en enseignement supérieur [thèse de doctorat en éducation,Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. http://hdl.handle.net/11143/15111

Lebrun, M. (2007). Des technologies pour enseigner et apprendre (Perspectives en éducation et formation). De Boeck Supérieur. Repéré à https://go.openathens.net/redirector/umoncton.ca?url=https://www.cairn.info/des-technologies-pour-enseigner-et-apprendre--9782804153168.htm.

Lebrun, M (2011). Impacts des TIC sur la qualité des apprentissages des étudiants et le développement professionnel des enseignants : vers une approche systémique. Sciences et technologies de l'information et de la communication pour l'éducation et la formation, (18), 287-316. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00696443

Lebrun, M. (2021). Vers une pédagogie post-confinement? Colloque Ludovia #PF. Université de Polynésie française.

Kumps, A., Dragone, L., De Lièvre, B et Temperman, G. (2019). Réussir la transition numérique par la recherche collaborative. Analyse de cas d'accompagnement d'enseignants dans leur intégration du numérique en contexte scolaire. Service de pédagogie générale et des médias éducatifs, Université de Mons, Belgique.

Leclerc, M. (2012). Communauté d'apprentissage professionnelle : quide à l'intention des leaders scolaires. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Malczyk, B.R., (2019). Introducing Social Work to HyFlex Blended Learning: A Student-Centered Approach. Journal of Teaching in Social Work. 39(4-5), 414-428.

Martineau, S. (2016). L'observation directe. Dans B. Gauthier (Dir.), Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données (6e éd.), p. 315-334. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2019). Cadre de référence de la compétence numérique, Québec : Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\_web/documents/ministere/ Cadre-reference-competence-num.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2018). Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur, Québec : Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\_web/documents/ ministere/PAN\_Plan\_action\_VF.pdf

Ministère de l'Éducation du Québec (2020). Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante. Québec : Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/ devenir-enseignant/referentiel\_competences\_professionnelles\_profession\_enseignante.pdf?1606848024

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. Secteur de l'éducation de l'UNESCO (2020). La Commission internationale sur Les futurs de l'éducation. L'éducation dans un monde post-Covid : Neuf idées pour l'action publique, Les futurs de l'éducation, apprendre à devenir.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales, Paris : Armand Colin. https://doi.org/10.3917/arco.paill.2012.01

Prud'homme, L., Dolbec, A. et Guay, M.H. (2011). Le sens construit autour de la différenciation pédagogique dans le cadre d'une recherche-action-formation, Éducation et francophonie, 39(2), 165-188. https://doi.org/10.7202/1007733ar

Vienneau, R. (2011). Apprentissage et enseignement : théories et pratiques (2e éd.). Montréal : Gaëtan Morin.

Tucker, C. (2019). In tech rollouts, don't forget the teachers. Educational Leadership, 76(5), 55-59.

Wenger, E., McDermott, R. A. et Snyder, W. (2002). Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge. Harvard business press.

## ANNEXE

#### FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche : Soutien pédagogique et recherche-action-formation en contexte d'ensei-

gnement comodal -Phase I

France Lafleur, professeure, département des sciences de l'éducation, Mené par :

Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)

Source de financement : Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ)

Déclaration de conflit d'inté-

rêts:

Aucun

#### Préambule

La présente recherche-action-formation (RAF) permettra d'identifier les approches et les pratiques les plus porteuses en enseignement comodal, c'est-à-dire un enseignement combinant simultanément un mode présentiel pour certains élèves et un mode à distance pour d'autres appartenant au même groupe. Le MEQ octroie ce mandat à l'UQTR pour soutenir le personnel scolaire par la création de communautés de pratique (CoP) impliquant des chercheurs et des ressources, de même qu'en en rendant disponibles un ensemble de mesures de soutien, que cellesci soient déjà existantes ou en cours d'élaboration. Il est à noter que le MEQ laisse l'entière liberté académique aux chercheurs responsables des différents volets du projet et que la RAF sera réalisée dans l'intérêt du réseau, et ce, sans que le Ministère n'impose une participation aux différents acteurs d'une CoP.

Les données probantes et les connaissances co-construites dans le cadre de cette recherche contribueront à relever les pratiques effectives sur l'enrichissement des différentes pratiques pédagogiques par l'enseignement comodal. Elles permettront à l'équipe de RAF de formuler des recommandations en vue de soutenir le développement des compétences numériques des enseignants et des conseillers pédagogiques du secteur jeunes (secondaire) du Québec.

À noter Ce document pourrait présenter des passages au sujet desquels vous aurez des interrogations. Nous vous invitons à communiquer avec la chercheuse responsable du projet ou avec un membre de son équipe de recherche pour poser toutes les questions que vous jugerez utiles. Sentez-vous libre de leur demander de vous expliquer tout terme qui ne vous semble pas clair. Prenez tout le temps dont vous avez besoin pour lire et comprendre ce document avant de prendre votre décision.

#### Objectifs et résumé du projet de recherche

L'objectif général de cette recherche consiste à identifier les pratiques effectives d'apprentissage en contexte d'enseignement comodal en vue d'une mise en application par les enseignants et les conseillers pédagogiques. En vue de l'atteindre, deux objectifs spécifiques sont visés :

- 1) sous un mode de co-construction, enrichir les différentes pratiques pédagogiques par la formation sur la FAD dans le cadre d'une RAF à laquelle participeront les établissements ayant signifié leur intérêt pour le projet pilote;
- 2) à partir des résultats, investir cette RAF dans l'expérimentation provinciale de l'enseignement comodal afin de recueillir des données probantes sur les pratiques effectives de l'enseignement comodal.

Concrètement, la **question de recherche** qui guidera l'ensemble du projet s'énonce comme suit : comment soutenir chez les enseignants et les conseillers pédagogiques un apprentissage qui mène à un changement de pratique d'enseignement ou de conseillance et qui exploite ce changement en développant une activité de réflexion sur la pratique?

### Critères d'éligibilité

Pour participer à cette étude, vous devez faire partie du groupe sélectionné en provenance des Centres de service scolaires (CSS) et de commissions scolaires (CS) dont les directeurs généraux ont manifesté leur intérêt aux MEQ.

#### Nature et durée de votre participation

Votre implication dans ce projet de recherche consiste à :

- participer de facon assidue à 9 séances de CoP par webconférence Zoom;
- participer à des entretiens individuels sur une base volontaire;
- accepter l'enregistrement des séances;
- partager vos pratiques à la lumière d'une observation formulée par France Lafleur et ses assistants de recherche.

La recherche porte sur une pratique d'enseignement dans le contexte de la FAD au secteur jeunes, qui a pour but de développer des compétences numériques en contexte comodal. Ce projet de recherche se déroulera du 28 avril 2021 jusqu'au 23 juin 2021, avec un groupe de participants en provenance de huit CSS/CS.

#### Risques et inconvénients

Les principaux risques auxquels s'exposent les participants sont de nature psychologique, sociale et informatique. Ils pourraient éprouver une forme d'anxiété de performance lors des séances en conférence Web, faire l'objet de stigmatisation en raison de leur témoignage et subir des préjudices liés à la sécurité informatique.

En tout temps, les participants sont invités à faire part à la chercheuse et à ses assistants de recherche des situations problématiques liées à leur implication dans le projet. Cette dernière pourra leur offrir du soutien par téléphone

ou les diriger vers les ressources les plus susceptibles de les aider. En outre, comme énoncé plus loin, la participation au projet se fait sur une base volontaire et peut être interrompue en tout temps (voir infra, «Participation volontaire »).

Enfin, le temps consacré au projet (soit environ 90 minutes par semaine du 28 avril au 23 juin 2021, puis deux entretiens sur une base volontaire d'une durée de 30 minutes) pourra être perçu comme un inconvénient. Dans ce cas, des mesures facilitatrices pourront être proposées aux personnes qui en exprimeront le besoin.

Les personnes ou organismes-ressources qui pourront vous venir en aide en cas de besoin sont :

France Lafleur, chercheuse: 819-376-5011, poste 3603

Info-Santé : en composant le 811 à partir d'un appareil téléphonique Ligne d'écoute et d'entraide : Sans frais : 1 855 EN LIGNE (365-4463)

#### Avantages ou bénéfices

En plus de représenter une source de valorisation importante pour les enseignants et les conseillers pédagogiques, la participation au projet pilote constituera pour eux un temps de réflexion, à la fois individuelle (notamment au moment de la formation asynchrone) et collective (CoP, séances en webconférence, entretiens, etc.), permettant de rendre plus explicites leurs pratiques et stratégies, spécialement s'agissant d'enseignants et de conseillers pédagogiques œuvrant dans les établissements ayant déjà implanté le numérique. Les résultats escomptés devraient les aider à implanter les diverses mesures contenues dans le Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur.

Grâce à la création d'une CoP qui agira comme un canal de communication inter-CSS/CS, le projet permettra aux enseignants et aux conseillers pédagogiques recrutés de créer des liens avec d'autres collègues de la province et d'établir un réseau disciplinaire, en plus de leur donner l'opportunité de partager les bonnes pratiques et de coconstruire les nouvelles connaissances aux regards de leurs pratiques et stratégies d'enseignement en comodalité.

Enfin, la RAF permettra aux enseignants et aux conseillers pédagogiques de prendre le virage numérique avec plus d'assurance, notamment parce qu'ils auront eu l'occasion de s'y habiliter aux nouvelles opportunités qu'offre la comodalité. De plus, les résultats de cette recherche qui auront contribué à identifier certaines bonnes pratiques soutiendront l'implantation du Plan d'action numérique dans les CSS/CS en province des pédagogues œuvrant pour le MEQ. Bref, la RAF permettra, au sein du projet pilote amorcé par le MEQ, un transfert de connaissances et un partage d'expériences favorisant l'identification de pratiques effectives.

#### Compensation ou incitatif

Aucune compensation n'est prévue depuis les fonds de recherche de la chercheuse principale. De même, du côté des CSS/CS, à priori, aucun incitatif ne sera versé aux enseignants et conseillers pédagogiques ayant choisi de participer au projet. Toutefois, il est possible pour les gestionnaires de tirer parti de la Règle budgétaire 15084 -Formation continue du personnel scolaire sur l'usage pédagogique des technologies numériques afin de libérer les participants (par exemple par l'embauche de suppléants permettant de dégager un enseignant afin qu'il assiste à une rencontre en lien avec le projet, par la diminution des heures de surveillance, etc.)

#### Confidentialité

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée puisque les propos extraits des séances collectives enregistrées seront anonymes. Les résultats de la recherche seront accessibles lors d'une journée d'étude et de transfert de connaissances; ils seront alors vulgarisés et anonymisés. Deux rapports de recherche seront produits et rendus accessibles par le MEQ, soit un rapport des pratiques effectives de la RAF de la Phase 1 et un rapport de l'animation et de soutien de la CoP de la Phase II.

Les données recueillies seront conservées sur un serveur à l'UQTR protégé par un mot de passe. Les seules personnes qui y auront accès seront les membres de l'équipe de recherche. Les données demeureront sur le serveur pendant une période de cinq ans, après quoi elles seront détruites (supprimées de la base de données), et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

#### Conditions d'admissibilité à l'étude

Il est attendu que les enseignants et des conseillers pédagogiques participants assument un rôle d'accompagnement ou d'enseignement durant la période visée. En outre, un participant qui n'a pas un comportement éthique et respectueux, ou une attitude favorable au bon déroulement de la recherche peut être exclu du projet, et ce, en tout temps.

#### Participation volontaire

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Cela signifie également que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions ou de vous retirer en tout temps sans préjudice de quelque nature que ce soit, et sans avoir à vous justifier. Dans ce cas, et à moins d'une directive verbale ou écrite contraire de votre part, les documents, renseignements et données vous concernant seront détruits. Le fait de participer ou non n'aura pas de conséquences sur votre dossier professionnel. Enfin, la chercheure principale, responsable du projet, peut mettre fin à votre participation, sans votre consentement, si elle estime que votre bien-être est compromis ou bien si vous ne respectez pas les consignes du projet.

#### Recherches ultérieures

Vos données de recherche seront rendues anonymes et conservées pendant 5 ans au terme du projet. Nous souhaitons les utiliser dans d'autres projets de recherche similaires. Vous êtes libres de refuser cette utilisation secondaire. Prière de cocher ci-dessous ce qui vous convient le mieux :

| Responsable de la recherche |   |  |  |  |  |
|-----------------------------|---|--|--|--|--|
| □ Oui                       | □ Non   |  |  |  |  |
| •                           | que la chercheure principale ou un membre de l'équipe de recherche vous sollicite ultérieurement<br>'autres projets de recherche? |  |  |  |  |
| ☐ Je refuse que             | e mes données puissent être utilisées dans d'autres projets de recherche.   |  |  |  |  |
| ☐ J'accepte que             | e mes données puissent être utilisées dans d'autres projets de recherche.   |  |  |  |  |
| daire. Priere de            | cocher ci-dessous ce qui vous convient le mieux :   |  |  |  |  |

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec France Lafleur (<u>France.Lafleur@uqtr.ca</u>).

|  | Aspects | éthiques | de la | rechei | rche |
|--|---------|----------|-------|--------|------|
|--|---------|----------|-------|--------|------|

Cette recherche a été soumise au comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Le comité a pris acte et a conclu qu'un certificat éthique n'était pas requis. (Voir annexe) Néanmoins, certaines considérations d'ordre éthique ont été prises en compte dans ce projet de recherche, malgré l'absence de risques majeurs concernant le bien-être des participants.

#### Remerciements

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

#### **CONSENTEMENT DU PARTICIPANT**

- Je consens à être enregistré(e) lors des communautés de pratique et d'entretiens, s'il y a lieu.
- Je m'engage à respecter la confidentialité des autres enseignants et conseillers pédagogiques participant à la recherche suivant les séances Zoom collectives.
- J'accepte donc librement de participer à ce projet de recherche.

| PARTICIPANT                |  |
|----------------------------|--|
| Nom en lettres détachées : |  |
| Signature :                |  |
| Date :                     |  |



Le 23 avril 2021

Madame France Lafleur Professeure Département des sciences de l'éducation

Madame.

Votre demande de certification éthique pour le projet Soutien pédagogique et recherche-action-formation en contexte d'enseignement comodal a été soumise au comité d'éthique de la recherche pour approbation lors de la 276e réunion tenue le 23 avril 2021.

Selon l'Énoncé de politique des trois conseils (EPTC2 2018), il est essentiel de déterminer si la recherche est le but du projet afin de différencier les activités qui doivent être évaluées sur le plan de l'éthique par un Comité d'éthique de la recherche de celles qui n'ont pas à l'être. L'EPTC2 indique également que le choix de la méthode et l'intention ou la capacité de publier les résultats ne sont pas des facteurs pertinents pour déterminer si une activité constitue une recherche exigeant une évaluation éthique (EPTC2 2018 p.14).

Comme suite à l'évaluation de votre protocole, le comité a pris acte de votre projet et vous informe qu'un certificat d'éthique n'est pas requis. Les études consacrées à l'assurance de la qualité et à l'amélioration de la qualité, les activités d'évaluation de programmes et les évaluations de rendement, si elles servent à des fins d'évaluation, de gestion ou d'amélioration, ne relèvent pas de la compétence des Comités d'éthique de la recherche qui ne doivent pas les évaluer (EPTC2, p.19).

Veuillez agréer, Madame, mes salutations distinguées.

FANNY LONGPRÉ

Adjointe au doyen

Décanat de la recherche et de la création

3351, boul. des Forges, C.P. 500 / Trois-Rivières (Québec) G9A 5H7 CANADA / Téléphone 819 376-5011

uqtr.ca