

# tutorales

la revue de t@d, le portail du tutorat à distance

**Actes du colloque  
« Flexibilité des apprentissages et du tutorat  
dans la FOAD et la formation hybride »**

**ACFAS 2014**

Chantal Asselin, Roxane Caestagne, Monique-Katherine De Sève,  
Martin Maltais, Martine Mottet, Cathia Papi, Jacques Rodet,  
Margarida Romero, Soufiane Rouissi, Sylvain Vacaresse.

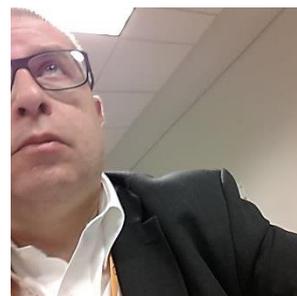
13

juin 2014

# Sommaire

Editorial	3
Les auteurs	4
Le tutorat, élément de la flexibilité d'une FOAD <b>Jacques Rodet</b>	7
Représentations et pratiques déclarées de la gestion du temps par les apprenants d'un cours en ligne universitaire <b>Martine Mottet, Soufiane Rouissi</b>	16
<b>2</b> Participer à une communauté de pratiques en e-learning pour favoriser la réalisation des processus d'acculturation et d'adaptation socioculturelle : prédominance du soutien par les pairs <b>Chantal Asselin</b>	22
Flexibilité de la FOAD et intégration de la formation dans le travail <b>Sylvain Vacaresse</b>	32
Panorama de quelques formes de flexibilité selon les profils d'apprenants et leurs répercussions sur les pratiques tutorales <b>Monique-Katherine De Sève</b>	38
Flexibilité dans les activités collaboratives médiatisées à distance <b>Margarida Romero</b>	54
Un cadre d'intervention sur la motivation adapté aux caractéristiques des apprenants <b>Martin Maltais, Cathia Papi, Roxane Calestagne</b>	58
A propos de <b>tutorales</b>	64
Conditions d'utilisation de la revue <b>tutorales</b>	65

# Édito



Comme le précédent numéro de Tutorales, celui-ci est consacré à la publication des actes d'un événement scientifique. Intitulé « Flexibilité des apprentissages et du tutorat dans la FOAD et la formation hybride », ce colloque s'est tenu dans le cadre de l'ACFAS 2014 à Montréal. Je l'ai co-organisé avec Margarida Romero, professeure en technologie éducative à l'Université Laval (Québec, Canada). Notre ambition était de réunir des chercheurs et des praticiens de la FOAD pour réfléchir ensemble au concept de flexibilité. Les conférenciers et auteurs ont abordé la flexibilité selon des angles aussi divers que l'accessibilité, l'accompagnement, le tutorat, la réflexivité, la collaboration, la continuité de la formation, sa diversification, son adaptation aux publics, la temporalisation, la personnalisation et la motivation. Cette pluralité d'approches est révélatrice de la richesse mais également de la mobilité actuelle des représentations de la flexibilité de la FOAD, bien souvent contextuelles. Toutefois, au fil des pages, des propositions de modélisations et des exemples de mise en pratique, le lecteur pourra remarquer que de nombreuses convergences existent déjà. Ainsi, les actes de ce colloque constituent un point d'étape pour la définition d'un consensus qui reste encore à élaborer.

Je vous souhaite une excellente lecture !

**Jacques Rodet**

Initiateur et animateur de t@d,

Directeur de publication de tutorales

# Les auteurs

**Chantal Asselin** est détentrice d'une maîtrise de recherche en formation à distance de la TÉLUQ et d'un doctorat en éducation de l'UQAM. Elle poursuit ses recherches en insertion interculturelle, en présenciel et en e-learning dans les institutions et organisations québécoises. Pendant près de vingt ans, elle a travaillé dans les entreprises québécoises en vente et formation, et en enseignement collégial, universitaire et éducation aux adultes dans une commission scolaire et un collège privé. De retour aux études supérieures à l'âge de 40 ans, elle se concentre sur la formation aux adultes et poursuit ses recherches sur les processus d'acculturation et d'adaptations socio-académique et professionnelle des immigrants allophones, résidents permanents et citoyens canadiens en bi-modalité.

**Roxane Caestagne** est étudiante à la maîtrise en formation à distance à la Téléuq. Elle est aussi enseignante-suppléante au sein de la commission scolaire Pierre-Neveu. En 2012, elle obtient un baccalauréat ès arts dont l'ensemble des cours a porté sur l'enseignement préscolaire et primaire. En 2006, elle obtient un diplôme d'étude professionnelle en secrétariat au Centre professionnel de Mont-Laurier.

**Monique-Katherine De Sève** détient un doctorat en sociologie de l'Université du Québec à Montréal, depuis 1995. Elle exerce les fonctions de tutrice depuis 2006 à la Télé-université (Québec) et depuis 2010 à La Cité (Ontario). Elle encadre des étudiants en formation à distance dans les programmes de sciences humaines et de gestion, notamment en comportement organisationnel, en communication organisationnelle, en recrutement et sélection du personnel, en formation et perfectionnement, en gestion de la diversité culturelle et en méthodologie de recherche. Elle est également rattachée, à titre de professeure invitée, à l'Université canadienne des arts, des sciences et du management (Abidjan - Côte d'Ivoire) depuis 2000.

**Martin Maltais** est sur le financement et les politiques d'éducation et responsable du DESS en administration scolaire à l'UQAR, Martin Maltais a été premier conseiller du ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie, au Québec. Au cours de son mandat, il a contribué au pilotage du Sommet sur l'enseignement supérieur et à l'élaboration de la Politique nationale de la recherche et de l'innovation (PNRI), dont il assumait la responsabilité. Associé principal chez STRATEGIUM, il a fondé et dirigé des entreprises spécialisées dans l'investissement et la production de contenus scientifiques. À la suite d'études en biophysique, Martin Maltais obtient un baccalauréat en enseignement de la physique et de la chimie de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). Il complète ensuite une maîtrise en formation à distance à la Télé-université (TÉLUQ) où il intervient toujours en tant que chargé d'encadrement. En 2012, il devient titulaire d'un doctorat en administration et évaluation en éducation de l'Université Laval. Durant son parcours de troisième cycle,

il aura été chercheur invité à l'Institute of Education de l'University of London, au Royaume-Uni. Il a également su établir des collaborations solides en France. Il a enseigné à divers niveaux dans plusieurs régions du Québec et demeure un promoteur de la formation à distance, tant au Canada qu'à l'international.

**Martine Mottet**, professeure en technologie éducative à l'Université Laval, œuvre depuis une trentaine d'années dans le domaine des TIC et, plus particulièrement, en enseignement supérieur au cours des 20 dernières années. Elle est également directrice des programmes en technologie éducative, soit le Diplôme d'études supérieures spécialisées, la maîtrise professionnelle, la maîtrise avec mémoire et le doctorat, tous ces programmes étant offerts en mode hybride ou à distance. Chercheuse régulière au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), elle s'intéresse au développement des compétences informationnelles des enseignants ainsi que de leurs élèves et étudiants. En collaboration avec Soufiane Rouissi de l'Université Bordeaux Montaigne, elle étudie particulièrement les facteurs de persévérance et de réussite en formation à distance et les moyens à mettre en œuvre pour soutenir les étudiants dans leurs apprentissages.

**Cathia Papi** s'intéresse aux potentialités, contraintes et enjeux relatifs à l'intégration des technologies de l'information et de la communication dans l'éducation. Ses enseignements et recherches portent sur les pratiques instrumentées et l'activité tutorale à l'œuvre dans le cadre de formations tout ou partiellement à distance. Ayant fait l'ensemble de ses études en France à l'université de Strasbourg, elle a suivi un cursus de sociologie doublé d'un cursus de philosophie puis d'ethnologie avant d'obtenir un master en sciences du travail et un doctorat en sciences de l'éducation. Maître de conférences et membre du CURAPP-ESS à l'université de Picardie depuis 2008, elle est actuellement professeure à l'UER éducation de la Téléuq.

**Jacques Rodet**, résidant à Paris, est le dirigeant d'un cabinet de conseil en FOAD intervenant auprès d'entreprises, de centres de formation et d'écoles. Ses prestations sont principalement centrées sur l'assistance à maîtrise d'ouvrage de projet e-learning et la réalisation de formation-action. Il anime régulièrement des formations de formateurs sur l'ingénierie de formation, la scénarisation pédagogique, l'animation de formation, les fonctions tutorales à distance, la conduite du changement et sur les usages pédagogiques des TIC. Maître de conférence associé à l'Université de Versailles, il enseigne dans plusieurs masters et licences professionnelles formant des chefs de projet e-learning (Rennes 1, Limoges, Picardie Jules Verne, Toulouse Le Mirail). Il est l'initiateur et l'animateur de t@d, le portail du tutorat à distance.

**Margarida Romero** est professeure en technologie éducative à l'Université Laval (Québec, Canada). Docteur en psychologie de l'éducation par l'Université de Toulouse (France) et par l'Universitat Autònoma de Barcelona (Espagne), où elle obtient le prix extraordinaire de doctorat en psychologie. Ses recherches portent sur les technologies éducatives dans l'enseignement formel et informel, avec un focus sur les apprentissages collaboratifs, les jeux sérieux (serious games) et le facteur temporel dans le contexte des dispositifs hybrides et à distance.

**Soufiane Rouissi** est maître de conférences à l'Université Bordeaux Montaigne. Il est directeur de l'ISIC, l'Institut des Sciences de l'Information et de la Communication, et gère le Certificat informatique et internet (C2i) pour l'ensemble de l'Université Bordeaux Montaigne. Il mène ses recherches au sein de l'équipe MICA (Médiation, Communication, Information, Art) qui portent sur la conception et l'analyse d'usages de dispositifs de formation à distance, l'étude de la mise en jeu de documents numé-

riques dans les dispositifs de formation à distance ou encore les modalités de production (autonome, semi-autonome, individuel, collectif) et d'indexation du document numérique. En collaboration avec Martine Mottet de l'Université Laval, il s'intéresse également à l'analyse des profils des étudiants et des conditions de leur suivi pour favoriser leur réussite en particulier dans des contextes d'apprentissage en ligne. Ses cours, notamment autour des compétences informationnelles et communicationnelles, sont dispensés pour la plupart dans des modes hybrides (alternant présence/distance) et s'appuient sur des plateformes de formation en ligne.

**Sylvain Vacaresse.** Après avoir enseigné l'économie et la gestion en formation initiale et en cabinet de formation professionnelle durant 7ans, Sylvain a occupé les fonctions de directeur de projets e-learning au sein D'HyperOffice, puis de U&I Learning durant 14 ans. Il a conduit plus de 200 projets e-learning pour des clients tels que Renault, EDF, Société Générale, Crédit du Nord, BNP, Schlumberger, la Commission Européenne, Total,... Il a toujours associé son activité de direction de projets avec des activités de formation auprès de ses clients ainsi qu'à l'université. Aujourd'hui Sylvain partage son activité entre l'enseignement de l'Ingénierie pédagogique à l'Université (Rennes 1, Rouen) et la réalisation de missions de conseil, de conception et de formation au sein de son cabinet LearningSalad. Compte-tenu de son expérience, ses domaines d'intervention sont très larges : la définition d'une stratégie e-learning, la gestion de projet, la conception pédagogique et l'utilisation des principaux outils de réalisation.

# Le tutorat, élément de la flexibilité d'une FOAD

Jacques Rodet

## Introduction

En physique, la flexibilité d'un matériau est caractérisée par sa ductilité c'est-à-dire sa capacité à supporter un étirement ou une déformation sans se rompre. Appliquer à la FOAD, cette définition reviendrait à identifier les déformations qu'une formation pourrait subir sans que ses éléments structurels ne soient corrompus et sa cohérence perdue. En l'occurrence, plus que de déformations, il s'agirait d'adaptations possibles permettant de rejoindre les apprenants là où ils sont. Dès lors, la flexibilité d'une FOAD serait à considérer comme le fil d'Ariane de son accessibilité dont Deschênes et Maltais donne la définition suivante : « [...] capacité du système d'éducation à soutenir l'apprenant face aux contraintes qui limitent ses chances de s'inscrire, de poursuivre et de compléter un projet de formation ».<sup>1</sup>

Nous proposons donc de considérer la flexibilité d'une FOAD à partir de trois points de vue : l'ingénierie, l'apprenant et le tutorat.

L'ingénierie de la FOAD conditionne le potentiel d'individualisation du parcours d'un apprenant. Par exemple, il est indiqué sur le site Educsol que « Une formation flexible est une formation qui permet aux apprenants des entrées et des sorties permanentes. »<sup>2</sup>

Deuxième point de vue, l'apprenant lui-même, et plus particulièrement les modalités qui permettent au sein du dispositif de supporter la prise en compte de ses caractéristiques personnelles telles que l'exercice de son autonomie. Gerard, Wapiti et Nagtegaal insistent sur le pouvoir de décision que les apprenants peuvent exercer « Les élèves disposent d'une multitude de choix de temps et de structures, et peuvent donc décider de bien des modalités de leur apprentissage » tandis que Darlene Marcinkevics souligne « l'importance de proposer des choix aux élèves, pour favoriser l'indépendance, la créativité, l'innovation, la pensée critique [et] l'esprit d'entreprise. »<sup>3</sup>

Dernier point de vue, le tutorat, c'est-à-dire l'ensemble des interventions réalisées auprès de l'apprenant afin de personnaliser le soutien à l'apprentissage. Nous insisterons plus spécifiquement sur quelques-unes des interventions tutorales : Encourager l'engagement de l'apprenant dans la relation tutorale ; Identifier les objectifs personnels de l'apprenant ; Diagnostiquer les connaissances et compétences préalables de l'apprenant ; Repérer les préférences cognitives de l'apprenant ; Aider l'apprenant dans l'organisation spatio-temporelle de son apprentissage ; Soutenir la motivation de l'apprenant ; Accompagner l'exercice de son autonomie par l'apprenant ; Faciliter la métacognition de l'apprenant ; Garder des traces de la relation tutorale.

---

<sup>1</sup> Deschênes, André-Jacques, Maltais, Martin (2006). Formation à distance et accessibilité. Téléuq [http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/07/88/09/PDF/DM\\_Volume.pdf](http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/07/88/09/PDF/DM_Volume.pdf) (lien consulté le 30 avril 2014).

<sup>2</sup> Cf. <http://eduscol.education.fr/numerique/dossier/archives/eformation/notion-modularite/ouverture-flexibilite> (lien consulté le 30 avril 2014).

<sup>3</sup> Cf. <http://education.alberta.ca/media/7588684/04environnement.pdf> (lien consulté le 30 avril 2014).

## L'individualisation, élément de la flexibilité d'une FOAD

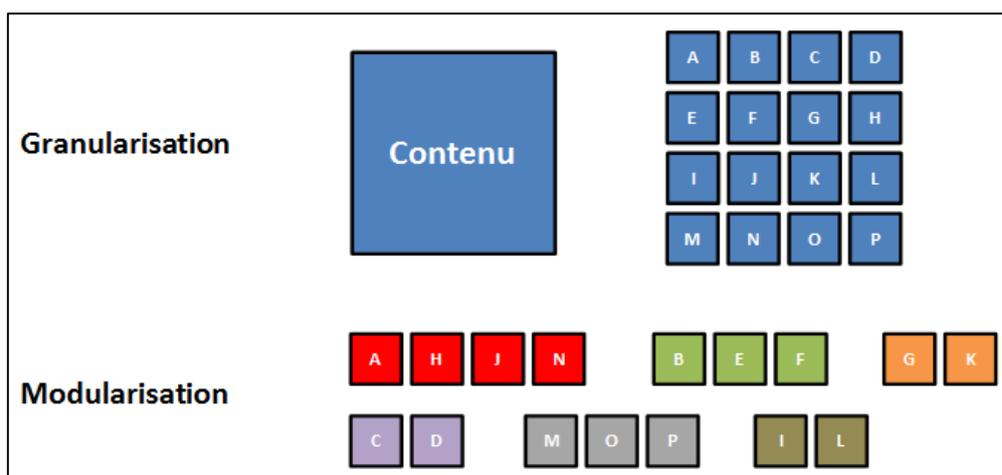
Selon une définition attribuée à l'AFNOR, « L'individualisation de la formation s'inscrit dans une démarche générale de recherche d'adaptation du système de formation aux besoins de l'apprenant. Elle peut se définir aussi comme une formation sur mesure. L'individualisation désigne la possibilité pour des apprenants, à partir d'un dispositif de positionnement à l'entrée, d'effectuer des parcours d'apprentissage différents selon leurs besoins et leurs objectifs personnels. L'apprenant se voit proposer un environnement et un contexte de formation (outils, contenu, mode d'apprentissage, calendrier...) qui s'adaptent à son niveau, ses besoins, ses préférences et lui permettent de progresser à son rythme. »

Au regard de cette définition, il apparaît clairement que l'individualisation est une affaire d'ingénierie pédagogique. Il s'agit donc pour le concepteur de FOAD désirant rendre individualisable son dispositif de soumettre son travail à quelques principes.

### Granulariser et modulariser le contenu

Tâche classique du concepteur, son but est « d'autonomiser » des parties de contenu qui pourront être ainsi assemblées de différentes manières dans des parcours distincts.

Figure 1 - Granulariser et modulariser



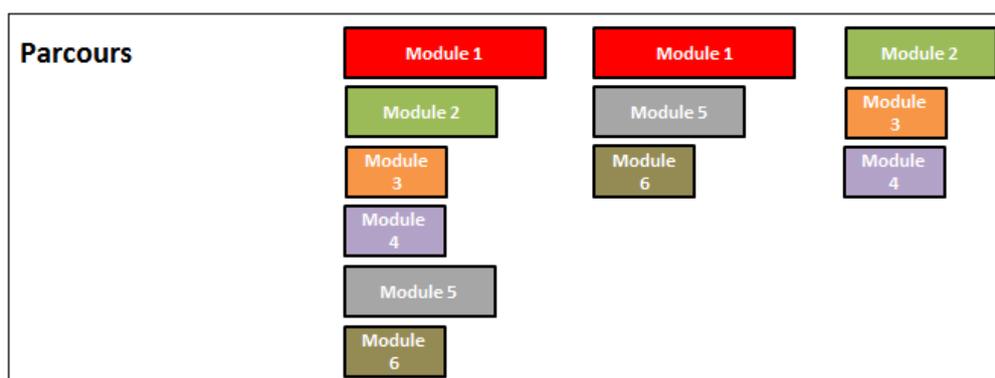
### Définir les parcours possibles

Définir les parcours possibles en choisissant les critères qui permettent de les distinguer. Ces derniers peuvent être très variés : niveaux d'entrée des apprenants, objectif des apprenants (l'un peut viser seulement des objectifs de connaissance alors qu'un autre poursuit des objectifs de maîtrise), logique interne du contenu, activités d'apprentissage, d'évaluation, etc.

### Assembler les modules

Assembler les modules constitutifs des différents parcours consiste à scénariser leur succession. Les parcours n'étant pas constitués des mêmes modules, cela a un impact soit sur la durée, soit sur le nombre des activités qui seront attachées à chaque module.

Figure 2 – Constituer les parcours



### Prévoir le mode d'affectation

Prévoir le mode d'affectation d'un apprenant à tel ou tel parcours est une opération à réaliser en amont ou au début de la formation. Le choix peut être du seul ressort de l'apprenant, conseillé ou imposé par l'institution. Dans les deux derniers cas, la réalisation d'un diagnostic sous forme d'évaluation ou d'entretien est nécessairement à prévoir. Il pourra, par exemple, aboutir à la contractualisation d'un Plan Individuel de Formation.

### Choisir le mode de guidance

Choisir le mode de guidance au sein de chaque parcours relève fortement du modèle pédagogique retenu. Le parcours peut être libre : l'apprenant réalisera les différents modules dans l'ordre qu'il souhaite, entièrement ou partiellement. Le recours aux options, aux activités facultatives et aux modules à contenu ouvert (c'est l'apprenant qui définit le contenu du module) est adapté dans ce type de guidance. Le parcours semi-guidé : il est proposé à l'apprenant de suivre les modules dans un certain ordre mais sans obligation de s'y conformer. Le parcours guidé : l'ordre d'étude des modules est imposé à l'apprenant.

### Des choix qui ne sont pas neutres pour le tutorat

Nous pouvons noter que l'ensemble des choix effectués par le concepteur n'est pas sans influence sur les interventions tutorales qui seront nécessaires à réaliser pour soutenir l'apprenant. Celles-ci sont dessinées en creux par les solutions retenues.

Un contenu peu modularisé n'autorise pas une grande variété de parcours possibles pour l'apprenant. Dès lors, les interventions du tuteur sont davantage prédictibles et/ou génériques. En particulier, il n'aura pas à engager un dialogue approfondi avec l'apprenant sur la détermination de son parcours individualisé.

De même, dans un parcours guidé, l'action du tuteur consistera davantage à exercer un contrôle de l'activité de l'apprenant alors que dans un parcours libre, le tuteur aura prioritairement un rôle informationnel et de conseil.

## Les caractéristiques de l'apprenant, élément de la flexibilité d'une FOAD

### Les objectifs personnels de l'apprenant

La prise en compte des objectifs personnels de l'apprenant nécessite tout d'abord de les identifier, de les situer, par exemple sur la pyramide de Bloom, puis de les rapprocher des objectifs académiques de la formation.

### Les compétences de l'apprenant

De la même manière que les objectifs, elles doivent être inventoriées et décrites en termes de savoir, de savoir-faire et de savoir-être. Il est particulièrement intéressant d'examiner les compétences de l'apprenant à être apprenant à distance.

### Les prérequis de l'apprenant

Le contrôle de la maîtrise des prérequis de la formation par l'apprenant permet de le diriger/conseiller/suggérer/inviter à suivre le parcours qui lui est le plus adapté ou d'autres formations préalables.

### Temps de formation de l'apprenant

A quels moments l'apprenant réalisera-t-il sa formation : durant son temps de travail, sur son temps personnel, en soirée, le week-end ? Combien d'heures par jour, semaine, mois pourra-t-il consacrer à son apprentissage ? Il est à noter que plus le parcours contient de séquences collaboratives et/ou synchrones, moins le dispositif permet à l'apprenant d'apprendre à son rythme. La question du temps est aussi à étudier du point de vue de son amplitude : peut-elle être réalisée sur la durée qui convient à l'apprenant ? Ceci pose la question des entrées et sorties en formation, sont-elles libres, plurielles, uniques ?

### Espaces de formation de l'apprenant

Dans quels lieux l'apprenant réalisera-t-il sa formation : sur son lieu de travail, à son poste, en centre de ressources, à son domicile, en un autre lieu ? La question des espaces est essentiellement à prendre en compte sous l'angle des horaires d'accès qui peuvent avoir une influence sur le temps de formation. L'environnement peut également avoir une influence sur la qualité du temps d'apprentissage.<sup>4</sup>

### Les préférences cognitives des apprenants

L'identification des préférences cognitives des apprenants peut également entrer en compte dans la flexibilité de la FOAD. S'il n'est pas obligatoire de rejoindre en tout temps les apprenants dans leurs préférences cognitives, certaines ressources, en fonction de leur médiatisation, peuvent leur être d'un accès plus aisé. Les principaux couples de ces préférences - un apprenant a une préférence pour l'un ou l'autre des items de ces couples - sont les suivants : auditif-visuel, indépendant-dépendant du contexte, indépendant-dépendant du formateur, synthétique-analytique, producteur-consommateur, formalisation-réalisation.

---

<sup>4</sup> M. Romero évoque la qualité du temps d'apprentissage dont l'amplitude est plus réduite que le temps d'apprentissage lui-même. Cf. sa conférence « Les temps du tutorat à distance » <http://www.youtube.com/watch?v=NUG6Zi91s1Q>

## La motivation de l'apprenant

Dans quelle mesure l'apprenant adhère ou non aux objectifs académiques de la formation ? Poursuit-il à travers la formation des objectifs personnels ? Quel est l'état de sa motivation à l'entrée en formation ? Si la motivation d'un apprenant évolue fréquemment au cours de la formation, il est néanmoins intéressant de la situer car elle influe sur certaines autres caractéristiques pouvant être prises en compte pour rendre flexible son parcours, en particulier le temps et l'exercice de son autonomie.

## La capacité de l'apprenant à faire des choix et à exercer son autonomie

Plus un dispositif est flexible du point de vue de l'apprenant, plus cela lui demande d'exercer son libre arbitre et d'effectuer des choix. Par ailleurs, quel est le niveau d'autonomie de l'apprenant ? Celui-ci peut être positionné sur un continuum allant du non exercice de son autonomie d'apprenant à distance à l'autodidaxie en passant par l'autonomie et l'autoformation. Le recours à des typologies d'apprenants à distance, comme celle de Viviane Glikman (déterminés, marginaux, hésitants, désarmés)<sup>5</sup>, peut également permettre de mieux situer l'apprenant.

## Des caractéristiques qui dimensionnent le tutorat

Dès lors que le dispositif conçu autorise la prise en compte des caractéristiques personnelles de l'apprenant, cela implique des interventions tutorales qui ne soient plus génériques mais bien personnalisées. La conséquence principale pour le tuteur est de devoir disposer d'une palette de compétences plus élargie que pour un tutorat standard qui dans certains dispositifs se limite à une prestation de hot-line et non à l'établissement d'une relation pédagogique.<sup>6</sup> Le corollaire pour l'institution est de doter le tuteur de ressources temporelles et d'aménager les conditions de l'exercice des fonctions tutorales de manière adéquate à l'ambition de la personnalisation.

## Le tutorat, élément de la flexibilité de la FOAD

### Définitions

Nous avons indiqué précédemment que l'individualisation de la FOAD relevait, selon nous, de l'ingénierie pédagogique. C'est la personnalisation qui a pour cadre la relation tutorale. Nous donnons la définition suivante de la personnalisation. La personnalisation désigne le processus relationnel qui va permettre à l'apprenant de voir pris en compte ses caractéristiques personnelles au cours de sa formation. Elle induit l'établissement d'une « relation privée » entre le tuteur et un apprenant. Fruit de l'établissement d'un climat de confiance, elle ne peut être imposée à l'apprenant et dépend fortement de l'expression de la demande de ce dernier. Toutes les caractéristiques personnelles d'un apprenant ne sont pas forcément prises en compte de la même manière. Dans la relation tutorale, un accent est mis, bien que non exclusif, sur les caractéristiques de l'apprenant qui impactent son apprentissage.

Pour mémoire, nous reprenons, ici, la définition de Wikipédia sur le tutorat à distance à laquelle nous avons fortement contribué : « Le tutorat à distance est la juxtaposition

<sup>5</sup> Rodet, Jacques (2008) A propos des modèles d'exercice des fonctions tutorales de Viviane Glikman. [http://blogdetad.blogspot.fr/2008\\_04\\_01\\_archive.html](http://blogdetad.blogspot.fr/2008_04_01_archive.html) (lien consulté le 30 avril 2014).

<sup>6</sup> Rodet, Jacques (2010). Le tuteur à distance n'est pas un hot-liner. <http://blogdetad.blogspot.fr/2010/06/le-tuteur-distance-nest-pas-un-hot.html> (lien consulté le 30 avril 2014).

des concepts de tutorat et de distance. Il a pour principal objectif de soutenir les efforts d'apprentissage dans le cadre d'un projet de formation ouverte et à distance. Il aide à rompre l'isolement et à atteindre les objectifs pédagogiques des apprenants. [...] La fonction tutorale ou plus exactement les fonctions tutorales sont très variées selon les contextes et/ou les dispositifs de formation. Ces fonctions sont le plus souvent décrites dans une charte tutorale qui rassemble les droits et devoirs du tuteur vis-à-vis de l'institution qui l'emploie et des apprenants qu'il encadre. [...] Le tuteur intervient auprès des apprenants sur différents plans : cognitif, motivationnel, socio-affectif et métacognitif. Le tuteur peut être l'expert de contenu du cours enseigné ou uniquement un assistant pédagogique. Les champs d'interventions tutorales (sur le contenu didactique, administratif, méthodologique, technique, etc.) peuvent être répartis entre différentes personnes et des ressources de support à l'apprentissage. On parle alors de système tutorial. Le style de tutorat est lié à l'approche pédagogique privilégiée dans le dispositif de formation. Par exemple, le tutorat dans sa version non-directive est fortement imprégné des techniques de relations d'aide (attitude de non jugement ; écoute active ; capacité d'empathie). »

### **Les conditions de la personnalisation**

La personnalisation n'est rendue possible que lorsque certaines conditions sont réunies. Du côté de l'institution, la personnalisation ne peut se limiter à être une valeur et une démarche affichées ou revendiquées mais elle doit s'incarner dans la mise à disposition de moyens humains, temporels et matériels. Dès lors, cela suppose que l'institution ait défini une stratégie tutorale, organisé les services tutoraux, aménagé les conditions d'exercice de leurs fonctions par les tuteurs qui soient compatibles avec les objectifs affichés.

Pour les tuteurs, s'engager dans la personnalisation du support à l'apprentissage nécessite des connaissances sur les leviers de la personnalisation, la maîtrise de certaines interventions et l'adoption d'une posture. Il s'agit donc pour eux de développer des compétences leur permettant la prise en compte des caractéristiques de chaque apprenant.

La personnalisation du tutorat ne peut être imposée à un apprenant. Le tuteur peut inviter l'apprenant au dialogue mais il ne peut l'obliger à dévoiler ses caractéristiques personnelles. L'obligation serait contreproductive car, à travers elle, l'apprenant percevrait davantage le tuteur comme un inquisiteur que comme une personne-ressource. Ceci aurait, au final, des conséquences négatives sur l'instauration du climat de confiance nécessaire entre lui et le tuteur pour la réalisation d'un soutien personnalisé.

L'apprenant doit donc s'engager volontairement dans la relation tutorale et le dévoilement de ses caractéristiques personnelles. Certains le feront et d'autres pas. Cela ne présume pas une posture uniquement réactive du tuteur mais sous-tend que l'apprenant se sente autorisé à livrer des informations sur qui il est comme apprenant. Ceci suppose notamment le développement de sa capacité à la métacognition.

## Quelques interventions tutorales visant la personnalisation du soutien à l'apprentissage

### Encourager l'engagement de l'apprenant dans la relation tutorale

Si l'engagement de l'apprenant dans la relation tutorale est nécessaire à la personnalisation, il revient au tuteur de l'y encourager. A cet égard, le premier contact entre le tuteur et l'apprenant est primordial. Il devrait être toujours à l'initiative du tuteur qui manifeste ainsi son accueil.<sup>7</sup> De même, parce qu'il n'est pas toujours facile pour un apprenant de solliciter le soutien du tuteur, celui-ci peut l'aider à demander de l'aide en l'amenant à réfléchir sur le rapport affectif qu'il entretient avec la relation d'aide, en l'amenant à exprimer ses réticences à demander de l'aide, en contractualisant la relation d'aide.<sup>8</sup>

### Identifier les objectifs personnels de l'apprenant

S'il est raisonnable d'estimer qu'un apprenant qui s'inscrit à une formation est intéressé par l'atteinte des objectifs de celle-ci, il l'est tout autant de penser que l'apprenant poursuit également des objectifs personnels. Ceux-ci constituent fréquemment les véritables ressorts permettant à l'apprenant de persévérer. Le tuteur peut donc engager le dialogue avec l'apprenant afin d'identifier ses objectifs personnels et l'aider à les formuler voire à déterminer les critères et des indicateurs qui permettront d'évaluer leur atteinte.

### Diagnostiquer les connaissances et compétences préalables de l'apprenant

Les interventions tutorales permettant à l'apprenant de situer ses connaissances et compétences gagnent à être effectuées au début du parcours de formation. Elles peuvent prendre la forme d'échanges ou d'activités d'évaluations diagnostiques. Elles permettent non seulement d'orienter l'apprenant vers le parcours qui lui est adapté mais également de lui faire prendre conscience qu'il ne sait pas qu'il sait déjà tant sur le contenu que sur ses stratégies d'apprentissage et facilite le repérage de ses marges de progression. Ceci influe positivement sur la perception de son habileté à apprendre, sur l'autorisation qu'il peut se donner à s'engager dans la formation et renforce son estime de soi.

### Repérer les préférences cognitives de l'apprenant

Chaque apprenant a des préférences cognitives qui l'amènent à envisager certaines tâches d'apprentissage avec plus ou moins d'intérêt. Il est remarquable que le rapport affectif de l'apprenant vis-à-vis d'une tâche soit relatif au niveau de performance qu'il se reconnaît pour la réaliser. Aussi, le tuteur peut personnaliser son soutien en aidant l'apprenant à repérer ses préférences cognitives et à l'étayer méthodologiquement pour élargir son répertoire de stratégies d'apprentissage. Cette démarche d'ordre méthodologique et métacognitive est de nature à renforcer sa motivation par le développement de son savoir-faire d'apprenant.

### Aider l'apprenant dans l'organisation spatio-temporelle de son apprentissage

La mise à distance de la formation entraîne le transfert de certaines tâches de gestion de l'apprentissage de l'institution ou du formateur vers l'apprenant. Ceci est particu-

<sup>7</sup> Rodet, Jacques (2008). Le premier contact entre le tuteur à distance et son tuteur.

<http://blogdetad.blogspot.fr/2008/10/le-premier-contact-entre-le-tuteur.html> (lien consulté le 30 avril 2014).

<sup>8</sup> Rodet, Jacques (2009). Aider les apprenants à demander de l'aide. <http://blogdetad.blogspot.fr/2009/03/aider-les-apprenants-demander-de-laide.html> (lien consulté le 30 avril 2014).

lièrement repérable sur le temps et les espaces de formation. Tous les apprenants n'étant pas égaux dans leur habileté à la planification et à l'aménagement de conditions environnementales propices à l'apprentissage, le tuteur peut intervenir en soutien, là encore, en engageant le dialogue avec l'apprenant, pour l'aider à identifier de manière réaliste et non volontariste ses temps de formation et les espaces où il effectuera ses tâches d'apprentissage.

### **Soutenir la motivation de l'apprenant**

Les leviers de la motivation sont soit externes à l'apprenant, soit internes. Le tuteur peut actionner facilement les leviers externes qui sont assimilables à la carotte et au bâton. Toutefois, l'utilisation de ce dernier n'est pas sans conséquence sur la nature de la relation tutorale et l'établissement ou non de la relation de confiance. Il est donc également nécessaire pour le tuteur, et peut-être prioritaire, d'intervenir indirectement sur les ressorts motivationnels personnels de l'apprenant. Permettre à l'apprenant de repérer son niveau de motivation, d'être en mesure de le qualifier et de l'exprimer, de le relier à la poursuite de ses objectifs nécessite l'aménagement d'espaces de communication et/ou la transmission de consignes d'ordre métacognitives pouvant être constitutives des tâches d'apprentissage à réaliser. Il est à noter que toute intervention tutorale est potentiellement agissante sur la motivation de l'apprenant mais également que toute offre de tutorat constitue en soi une aide ayant possiblement des répercussions motivationnelles.

### **Accompagner l'exercice de son autonomie par l'apprenant**

Si le tuteur doit se garder d'une chose, c'est de confondre l'autonomie et le renvoi de l'apprenant à lui-même et lui seul. Aussi l'autonomie est bien plus à considérer comme un objectif que comme un prérequis. Accompagner l'exercice de son autonomie par l'apprenant passe donc par la réalisation d'interventions consistant à l'étayer puis à le désétayer dans l'accomplissement de ses activités d'apprentissage. Avant chacune de ses interventions, le tuteur devrait apporter des réponses à cette double interrogation : est-ce que j'en fais assez ? Est-ce que je n'en fais pas trop ?

### **Faciliter la métacognition de l'apprenant**

Donner l'occasion à l'apprenant de faire le point sur son apprentissage, de porter sur lui un regard réflexif, tel est l'enjeu des interventions tutorales sur le plan métacognitif. Il s'agit essentiellement de suggérer des activités à l'apprenant telles que la tenue d'un journal de formation, la constitution d'un portfolio, l'identification de pistes d'amélioration de sa pratique d'apprenant.

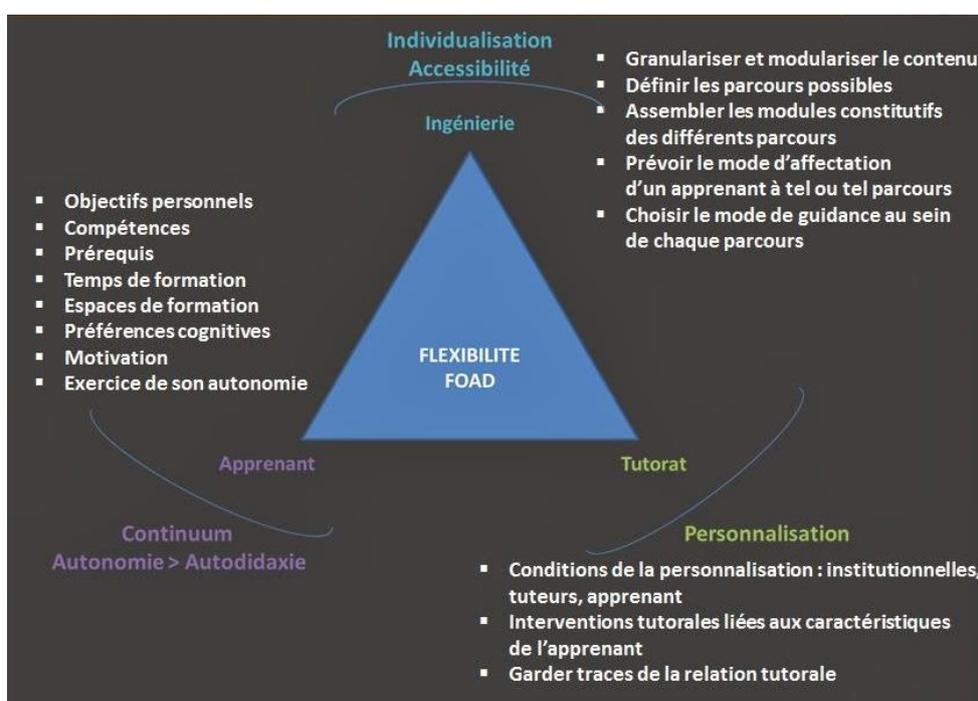
### **Garder des traces de la relation tutorale**

Le tuteur ne peut réellement personnaliser son accompagnement que dans la mesure où il conserve la mémoire précise et exhaustive des échanges qu'il a eus avec chaque apprenant. Il lui faut donc tenir un dossier de suivi dans lequel les verbatims des échanges écrits, les synthèses des communications orales puissent être facilement consultables et l'évolution de la relation reconstituée.

## Conclusion

La flexibilité de la FOAD est dans une large mesure assimilable à son accessibilité et donc au renouvellement de la promesse historique de la formation à distance. Nous l'avons située comme la conjonction d'une ingénierie autorisant l'individualisation, de la prise en compte des caractéristiques personnelles des apprenants et de la réalisation d'interventions tutorales que nous résumons dans l'illustration ci-dessous.

Figure 3 : Modélisation de la flexibilité de la FOAD



D'autres dimensions de la flexibilité n'ont ici été qu'effleurées ou évoquées. Ainsi, il serait utile d'étudier les conséquences sur le tutorat à distance d'une flexibilité permettant de pallier les effets de toutes les dimensions de la distance. Il nous semble en particulier que la distance économique est souvent prise en compte alors même que le non recours au tutorat est souvent justifié par sa cherté. La personnalisation du soutien à l'apprentissage, consommatrice de temps et donc d'argent nécessiterait d'être aussi pensée en termes financiers afin que l'établissement de modèles économiques viables transforme la volonté de personnaliser le soutien à l'apprenant en réalité vécue.

# Représentations et pratiques déclarées de la gestion du temps par les apprenants d'un cours en ligne universitaire

**Soufiane Rouissi et Martine Mottet**

## Introduction

Dans un contexte de plus en plus marqué par le recours aux technologies numériques, les interrogations autour des questions des facteurs de réussite des étudiants restent vives et d'actualité. Si le numérique rend possibles et concomitantes, parfois inédites, des modalités diverses d'apprentissage, les questionnements parfois anciens gardent leur pertinence et leur acuité.

Parmi les facteurs susceptibles d'améliorer la réussite et la persévérance dans des contextes d'enseignement universitaire, nous nous intéressons ici plus particulièrement aux stratégies de gestion du temps. Nous nous inscrivons ainsi dans la suite d'études qui ont montré que la capacité à bien gérer son temps est un facteur de réussite autant en classe qu'en ligne (Boulet, 2007; Moore et Kearsley, 2012; Pintrich, Smith, Garcia et McKeachie, 1993). Plus largement, nos travaux de recherche visent à la fois à identifier les facteurs de réussite et les profils d'étudiants « nécessitant plus d'attention » dans les cours à distance et en ligne. Il nous semble important de pouvoir nous doter d'outils d'intervention ciblée et juste à temps auprès des apprenants.

## Protocole d'observation sur la gestion du temps

Pour mener à bien notre travail d'investigation, nous nous appuyons sur un corpus constitué d'observations menées dans le cadre d'un cours suivi entièrement en ligne. La population de référence comporte plus de 350 étudiants issus de différents programmes offerts dans différentes facultés d'une université québécoise, les étudiants se répartissant de la première année d'études universitaires au doctorat.

Les données analysées ici ne sont pas centrées et dépendantes de la matière dispensée, mais concernent plus directement les questions autour de la gestion du temps. Pour notre propos, nous avons isolé 31 variables pouvant être apparentées à la gestion du temps (pour en donner quelques exemples : temps prévu à consacrer au cours, procrastination, respect du calendrier, priorisation des tâches) alors que notre étude en compte plus d'une centaine. A ces variables sont associées cinq autres variables permettant de décrire et de servir de base pour les tris filtrés et autres tris croisés utiles pour notre étude (le genre, le trimestre d'études, le cycle d'études, l'expérience en formation à distance et la note finale obtenue).

Dans notre protocole de collecte de données, au tout début du cours (nos observations portent sur plusieurs trimestres allant de 2010 à 2012), nous avons questionné les étudiants sur l'évaluation qu'ils faisaient du temps à consacrer au cours chaque semaine, sur leurs capacités à planifier et à prioriser leurs activités, sur leurs aptitudes à étudier au moment où ils sont le plus efficaces, à éviter la procrastination, etc. De plus, à la fin de chacun des quatre modules du cours, nous leur avons demandé de faire état de leurs activités au regard de la gestion de leur temps.

Nous rendons compte ici des relations entre les autoévaluations initiales et les pratiques déclarées, de même qu'entre ces données, le profil des étudiants (genre, moment d'entrée dans les études universitaires, expérience en formation à distance) et leur réussite au cours.

Dans notre corpus, pour les résultats présentés ici, nous distinguons les étudiants primo-entrants (PO) c'est-à-dire les étudiants qui suivent leur premier trimestre de cours à l'université et les autres que nous qualifions de « non-primo-entrants » (non-PO). En effet, des analyses que nous avons menées antérieurement ont montré qu'il existait de nombreuses différences significatives entre ces deux sous-groupes de notre corpus (Mottet et Rouissi, sous presse). Nous pouvons considérer que les étudiants universitaires « débutants » découvrent leur « métier d'étudiant » au sens de Coulon (2005) et qu'il est vraisemblable qu'ils n'aient pas encore d'expérience en matière de formation à distance. Cela nous semble d'autant plus important de nous intéresser à cette tranche de la population étudiante que les cours à distance sont maintenant fort répandus dans les universités, et ce, même pour les étudiants qui viennent tout juste d'y entrer et qui ne sont pas encore rompus à la vie universitaire.

## Résultats

Nous présentons d'abord la population à l'étude et son expérience en formation à distance. Nous exposons ensuite une partie de nos résultats en nous concentrant sur les représentations qu'ont les étudiants d'eux-mêmes avant le début du cours, puis sur les pratiques qu'ils déclarent pendant celui-ci, lors de quatre moments de réflexion placés à la fin de chacun des modules. Nous présentons ensuite les relations entre ces représentations préalables, ces pratiques déclarées et les résultats au cours.

### Population à l'étude

La population de référence comporte 354 individus. Sur l'ensemble de cette population, les femmes sont légèrement majoritaires à 53,1 %. Les primo-entrants forment 40,7 % de la population et les non-primo-entrants, 59,3 %. Si l'on examine de plus près la population des primo-entrants, on constate que 59,7 % sont des hommes.

	Hommes	Femmes	Total
Primo-entrants (PO)	86	58	144
Non-primo-entrants (non-PO)	80	130	210
Total	166	188	354

Tableau 1 – Répartition des étudiants entre genre et le fait d'être PO ou non-PO

### Expérience préalable en formation à distance

Une vaste majorité des PO, soit 88,3 %, n'ont jamais suivi de cours à distance, sur quelque sujet ou à quelque niveau que ce soit, contre 34,6 % des non-PO. Ce constat nous conforte dans nos objectifs de recherche.

### Représentations préalables au cours

Au tout début du cours, les étudiants répondent à un questionnaire d'autoévaluation de leurs facteurs de réussite. Ce questionnaire répond à trois objectifs : collecter des données sur les représentations qu'ont les étudiants de leurs stratégies d'apprentissage, les sensibiliser aux stratégies qui favorisent la réussite et leur donner de l'information sur chacune de ces stratégies.

Dans le tableau présenté plus bas, nous n'avons retenu que les stratégies de gestion du temps et de l'effort.

Notons au passage que nous avons volontairement opté pour des questions « vrai-faux » pour diminuer le temps à consacrer au questionnaire et favoriser ainsi un taux de réponse plus élevé. De plus, nous avons employé des énoncés génériques, qui contiennent des expressions comme « la plupart du temps » ou « habituellement » puisque les habiletés visées ne sont pas évaluées dans un contexte précis mais font plutôt référence à l'histoire de l'étudiant telle qu'il se la représente.

Examinons d'abord les résultats pour la population totale.

	Population totale		Primo-entrants (PO)		Non-PO	
	Vrai	Faux	Vrai	Faux	Vrai	Faux
<b>Procrastination</b>						
1. La réalisation de mes tâches scolaires est rarement à la dernière minute.	39,8 %	60,2 %	45,8 %	54,2 %	35,7 %	64,3 %
2. Je remets peu au lendemain l'exécution de mes tâches scolaires.	42,1 %	57,9 %	43,1 %	56,9 %	41,4 %	58,6 %
3. La plupart du temps, je remets mes travaux dans les délais prescrits.	72,9 %	27,1 %	79,2 %	20,8 %	68,6 %	31,4 %
<b>Planification</b>						
4. Je connais les moments où je suis le plus efficace selon le type de tâches à faire.	65,5 %	34,5 %	72,2 %	27,8 %	61,0 %	39,0 %
5. La plupart du temps, je planifie mes activités.	66,7 %	33,3 %	73,6 %	26,4 %	61,9 %	38,1 %
6. Habituellement, je sais quelles sont les tâches scolaires à faire en priorité.	72,0 %	28,0 %	79,2 %	20,8 %	67,1 %	32,9 %

Tableau 2 – Représentation de la gestion du temps avec distinction PO et Non-PO

Les trois premiers énoncés concernent la tendance à la procrastination, ce qui semble l'aspect le plus problématique pour tous les étudiants. En effet, même si l'on peut croire qu'ils surévaluent leurs habiletés en gestion du temps, c'est sur cette question que leur score déclaré est le plus faible. Pour ce qui est de la remise des travaux à temps, on peut penser que les pénalités de retard jouent positivement leur rôle de « chien de garde ». Les parcours généralement bien balisés en formation à distance constituent une réponse appropriée à cette propension.

Les trois derniers énoncés traitent davantage de la planification du temps. Environ les deux-tiers des étudiants évaluent positivement leurs habiletés en ce domaine.

Par ailleurs, pour les étudiants n'ayant jamais étudié à distance, leurs réponses sont certainement conditionnées par leur expérience de cours en classe. Pour les PO, elles sont aussi liées à leur expérience de cours au collégial (l'équivalent du lycée français), où les études sont beaucoup plus encadrées qu'à l'université, ne serait-ce qu'en raison du nombre d'heures de cours plus élevé, d'un suivi plus rapproché de la part des enseignants par le contrôle des présences souvent obligatoires en classe, ainsi que par des évaluations régulières et fréquentes. On peut donc croire qu'il est relativement plus facile de bien gérer son temps dans ce contexte que dans un cours à distance universitaire où une plus grande autonomie et une plus grande capacité à s'autogérer sont requises. D'ailleurs, on peut constater que les étudiants non-PO, qui connaissent

déjà le monde universitaire et, pour une majorité, les études à distance, évaluent leurs stratégies de gestion du temps de manière probablement plus critique et plus juste.

### Pratiques déclarées pendant le cours

Qu'en est-il une fois le cours commencé ? Les étudiants, qui peuvent se baser sur une expérience plus concrète et plus rapprochée, c'est-à-dire sur ce qu'ils ont fait pendant les trois ou quatre semaines consacrées à un module du cours, déclarent-ils des pratiques similaires à l'idée qu'ils se faisaient de leurs habiletés en gestion du temps avant de commencer le trimestre ? Pour connaître leurs pratiques, nous avons formulé des questions plus concrètes que les premières, dont les réponses sont plus faciles à donner en contexte rapproché.

Soulignons que nous avons formulé ces questions non seulement pour mieux connaître les étudiants, mais aussi pour leur donner l'occasion de réfléchir à leurs stratégies de gestion du temps et, éventuellement, travailler à les améliorer. Des questions ouvertes – dont nous n'analysons pas les réponses dans cet article – leur permettraient aussi de noter ce qu'ils pourraient modifier dans leurs pratiques au cours du prochain module. Or, nous n'avons pas trouvé de progression significative dans les réponses des étudiants au fil du cours. Il est fort possible que ces moments de réflexion aient été insuffisants pour les amener à modifier, un tant soit peu, leurs pratiques. On peut aussi s'interroger à savoir si les étudiants ressentaient le besoin de développer leurs stratégies de gestion du temps.

En l'absence de progression significative, nous avons donc regroupé dans ce tableau les réponses données aux quatre moments de réflexion qui ponctuent le cours. Nous les avons aussi regroupées dans deux catégories, soient Souvent/Toujours et Jamais/Parfois pour mieux comparer ces données à celles qui ont été collectées au début du cours à l'aide de questions « vrai-faux ».

	Population totale	
	Souvent / Toujours	Jamais / Parfois
J'ai fait de courtes séances d'étude pour garder ma concentration et mon attention.	50,3 %	49,6 %
J'ai étudié régulièrement chaque semaine.	61,2 %	38,8 %
J'ai respecté le calendrier hebdomadaire du cours.	63,3 %	36,8 %

Tableau 3 – Pratiques en matière de gestion du temps tout au long du cours

En cours de route, la gestion du temps de leur temps d'étude semble poser problème à nombre d'étudiants. En effet, seulement la moitié d'entre eux disent avoir fait de courtes séances d'étude pour demeurer concentrés et attentifs. De plus, un peu moins des deux-tiers déclarent étudier régulièrement chaque semaine et respecter le calendrier hebdomadaire du cours. De manière générale, ces résultats nous semblent congruents avec les représentations recueillies avant le cours.

### Réussite au cours

Examinons maintenant les résultats des étudiants au cours. Pour nous permettre d'identifier plus facilement ceux qui ont besoin d'aide, nous avons regroupé les notes qu'ils ont obtenues (exprimées en lettres A+, A, A-, B+, etc.) en trois catégories : les résultats forts, les résultats faibles et les échecs (qui comprennent aussi les abandons après la date limite).

	Population totale	PO	Non-PO
Résultat « fort »	76,8 %	70,8 %	81,0 %
Résultat « faible »	15,0 %	23,6 %	9,0 %
Échec	8,2 %	5,6 %	10,0 %

Tableau 4 – Réussite au cours

Si l'on examine la population totale, nous constatons que près du quart des étudiants bénéficieraient d'une aide particulière. Cependant, les étudiants primo-entrants sont nettement plus nombreux à 29,2 % contre 19 % pour les étudiants ayant déjà fait des études universitaires avant le cours. Ces résultats nous incitent à poursuivre nos travaux sur les primo-entrants.

### Liens entre les représentations initiales sur la gestion du temps et la réussite au cours

Après ces différents résultats issus d'une analyse à plat des résultats, nous terminons ici en donnant un exemple de croisement pouvant être obtenu. Nous avons choisi de présenter le croisement des réponses présentées ci-dessus (voir Tableau 2) avec la réussite au cours :

		Tous	Fort	Faible	Échec
<b>Procrastination</b>					
La réalisation de mes tâches scolaires est rarement à la dernière minute.	Vrai	39,8 %	45,6 %	22,6 %	17,2 %
	Faux	60,2 %	54,4 %	77,4 %	82,8 %
Je remets peu au lendemain l'exécution de mes tâches scolaires.	Vrai	42,1 %	46,7 %	26,4 %	27,6 %
	Faux	57,9 %	53,3 %	73,6 %	72,4 %
La plupart du temps, je remets mes travaux dans les délais prescrits.	Vrai	72,9 %	78,3 %	62,3 %	41,4 %
	Faux	27,1 %	21,7 %	37,7 %	58,6 %
<b>Planification</b>					
Je connais les moments où je suis le plus efficace selon le type de tâches à faire.	Vrai	65,5 %	71, %	56,6 %	31, %
	Faux	34,5 %	29, %	43,4 %	69, %
La plupart du temps, je planifie mes activités.	Vrai	66,7 %	72,1 %	58,5 %	31, %
	Faux	33,3 %	27,9 %	41,5 %	69, %
Habituellement, je sais quelles sont les tâches scolaires à faire en priorité.	Vrai	72, %	77,2 %	64,2 %	37,9 %
	Faux	28, %	22,8 %	35,8 %	62,1 %

Tableau 5 – Croisement entre la gestion du temps et la réussite au cours

L'application systématique du test d'indépendance (chi-2 pour chacun des croisements (variable de gestion du temps avec la réussite du cours) donne le même résultat dans tous les cas : les dépendances sont très significatives, les cases dont le fond est grisé étant celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur à l'effectif théorique.

Nous constatons immédiatement l'intérêt particuliers des deux premiers énoncés liés à la procrastination pour identifier les étudiants qui risquent soit d'être en situation d'échec, soit d'obtenir un faible résultat au cours. Les autres énoncés contribuent aussi au repérage des étudiants ayant besoin d'une attention particulière.

### Conclusion

Nous avons présenté quelques-unes des données que nous avons recueillies auprès des 354 étudiants ayant suivi le cours en ligne visé. Ces travaux ainsi que nos travaux antérieurs (Mottet et Rouissi, sous presse) nous ont permis de confirmer l'intérêt de cibler les étudiants primo-entrants et, notamment, les questions relatives à la gestion du temps.

D'autres analyses sont à poursuivre, notamment dans un but d'efficacité pédagogique, afin d'identifier les variables qui constituent les meilleurs indicateurs du besoin d'assistance des étudiants pour favoriser leur réussite. Il nous faudra aussi réfléchir aux interventions pédagogiques à mettre en place pour soutenir les étudiants dans leur réussite en général et dans leur gestion du temps en particulier et aux outils de formation à leur proposer.

## Bibliographie

Boulet, A. (2007). *Enseigner les stratégies d'apprentissage au primaire et au secondaire : guide pédagogique à l'intention des enseignantes et enseignants en exercice et en formation* (Nouv. éd.), Montréal. Éditions Saint-Martin.

Coulon, A. (2005). *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*, Paris. Economica.

Moore, M. G. et G. Kearsley (2012). *Distance education : a systems view of online learning*, Belmont, CA. Wadsworth Cengage Learning.

Mottet, M. et S. Rouissi (sous presse). « Stratégies de gestion des ressources et réussite dans un cours en ligne par des étudiants primo-entrants. ». *Formation et profession*. Consulté le 10/05/14 à <http://formation-profession.org/>

Pintrich, P. R., D. A. F. Smith, T. Garcia et W. J. McKeachie (1993). « Reliability and Predictive Validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (Mslq) », *Educational and psychological measurement*, (53), p. 801-813.

# Participer à une communauté de pratiques en e-learning pour favoriser la réalisation des processus d'acculturation et d'adaptation socioculturelle : prédominance du soutien par les pairs

**Chantal Asselin**

## **Contexte**

Cet article découle d'une thèse doctorale en éducation présentée à l'Université du Québec à Montréal le premier mai 2014. Elle visait à comprendre les processus d'insertion socio-académique en présentiel (université Laval) et en e-learning (TÉLUQ) des étudiants immigrants allophones résidents permanents (RP) et citoyens canadiens (CC). L'échantillon théorique comprenait trois étudiants de l'université Laval (UL) et trois de la TÉLUQ. Tous ces étudiants étaient inscrits et suivaient des cours d'un programme en santé du deuxième cycle : santé communautaire (UL) et santé mentale (TÉLUQ).

Les résultats de cette étude multi-cas interprétative ont illustré l'émergence de malentendus interculturels (Asselin, 2008) dans les deux modalités de diffusion des programmes.

Le e-learning s'est démarqué par la dispensation des soutiens cognitifs, métacognitifs et socio-affectifs par tous les pairs, québécois et immigrants allophones, contrairement à la modalité présentielle.

## **Problématique**

Selon Saucier (2013), la somme des inscriptions à des cours à distance a augmenté de 64,5% entre les années 2000-2001 (n= 49 771) et 2010-2011 (n=77 208) dans les universités francophones québécoises suivantes : TÉLUQ, université Laval (UL) et université de Montréal (UdeM).

En 2011-2012, la TÉLUQ recueillait 43% des inscriptions (n=34 924), l'UL, 51% (n=40 928), tandis que l'UdeM en réunissait 6% (n=5 058). « En 2012-2013, près de 600 cours à distance sont offerts [à l'UL]».

Ainsi, l'e-learning peut attirer des clientèles issues de diverses origines ethnolinguistiques intéressées à suivre des cours ou des programmes offerts en contexte universitaire, francophone et québécois, sans se délocaliser, tout en réalisant des activités d'apprentissage individuelles et de groupe, dans le cadre de rencontres virtuelles synchrones ou asynchrones, sur les outils du web 2.0 ou 3.0, dans les régions géographiques où la bande passante le permet.

Alors que le web 2.0 réfère au partage d'informations et aux réseaux sociaux de base, tels les blogues, Fils RSS, WIKIS, et outils de clavardage (Boulos et Wheeler, 2007), le web 3.0, web sémantique, se rapporte à l'échange d'informations, de relations et de

leurs significations. « A semantic web search will return a multimedia report rather than just a list of hits » (Morris, 2011).<sup>1</sup>

Quant à Depover et Orivel (2012, p. 89), ils considèrent que l'e-learning pratiqué au départ dans les pays en voie de développement favorise un apprentissage reposant sur l'interaction « [...] sur la transmission des connaissances et la reproduction des activités réalisées par le maître ». Selon ces auteurs, cela peut contribuer à former les apprenants à acquérir des compétences davantage en conformité avec les paradigmes éducatifs du contexte d'accueil universitaire visé.

### **La réalisation des processus d'acculturation et d'adaptations**

D'autre part, l'aridité procédurale des acculturations et adaptations, psychologiques et socioculturelles (Berry et Sam, 1997), exige l'application de plans de soutien cognitif, métacognitif, socio-affectif et motivationnel par les membres des réseaux primaires et secondaires de l'étudiant allophone résident permanent (RP) ou citoyen canadien (CC).

Souvent, les membres des premiers réseaux fournissent le soutien socio-affectif (Pettigrew et coll., 2007). Il peut arriver que d'autres acteurs doivent participer au « portage » de l'étudiant dans la réalisation de ses processus (Nathan, 1995). L'auteur réfère au plan de soutien socio-affectif (Bilodeau et coll., 1999).

Selon Berry et Sam (1997), l'acculturation psychologique consiste à la modification des comportements en contexte d'accueil. Les auteurs précisent qu'ensuite, les immigrants changent leurs valeurs. Dès lors, le processus d'adaptation psychologique prend forme. Puis, l'adaptation socio-culturelle émerge à partir de l'application des codes communicationnels et relationnels du contexte d'accueil. Les nouvelles représentations sociales acquises peuvent amener l'étudiant allophone à se donner les moyens de « filtrer » les événements d'apprentissage avant de les interpréter et de se les approprier.

Asselin (2008) emploie la notion de « filtre culturel » pour illustrer ce phénomène : l'étudiant allophone doit souvent réaménager ses processus mentaux coutumiers pour s'insérer dans son nouvel environnement. Il doit faire preuve d'autonomie, tout en allant chercher diverses formes de soutien à l'intérieur de ses réseaux (Lameul, 2000).

Bien avant qu'il se soit approprié les comportements, représentations et valeurs, et les croyances et normes relationnelles de son contexte d'accueil ou qu'il les négocie, des malentendus et conflits interculturels peuvent se produire. Or, certains auteurs confirment que la qualité des relations dans un tel contexte exerce un impact sur l'acculturation et les adaptations (Cohen-Émerique, 1984; Camillieri, 1999; Abdallah-Pretceille, 1996).

### **Distinctions et similarités de la systémique d'insertion socio-académique dans les modalités en présentiel et en e-learning**

Bien que les expériences et expérimentations similaires, voire quasi identiques des chocs éducatifs et des modifications de représentations sociales de l'acte d'apprendre émergent dans les deux modalités de diffusion (v. tabl. 1), quelques distinctions et similarités entre le présentiel et l'e-learning se sont particulièrement révélées.

---

<sup>1</sup> Une recherche sur web sémantique produira un rapport multimédia plutôt qu'une simple liste de références.

## Distinctions

La dispense des soutiens cognitifs et affectifs entre les pairs québécois d'origine et allophones, et les raisons du choix stratégique du programme de formation se sont distinguées entre les deux modalités.

Les étudiants en e-learning cherchaient à connaître et à appliquer des pratiques professionnelles en contexte d'accueil. Ils purent partager ces pratiques dans le cadre d'un forum en e-learning d'un cours de la TÉLUQ, car ils devaient y résoudre des problématiques concrètes à titre d'évaluation sommative.

Cela favorisa la mise en œuvre de pratiques collaboratives (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001). Les auteures distinguent ces deux concepts en proposant que la collaboration amène les membres d'une équipe à s'appropriier toutes les parties d'une tâche, alors que la coopération tend à diviser une tâche en plusieurs parties, dont chacune a été réalisée par un co-équipier.

Les étudiants en e-learning purent obtenir des soutiens cognitifs, métacognitifs et socio-affectifs de la part de leurs pairs sur le forum, sans distinction ethnolinguistique, et du chargé d'encadrement (par courriel).

Les résultats empiriques ont démontré que ces étudiants allophones tendaient à recevoir ces soutiens, autant de la part de leurs pairs québécois d'origine, que ceux d'origine allophone.

En revanche, les répondants en présenciel d'un cours similaire tenu à l'université Laval, devaient avoir recours à leurs pairs québécois pour la dimension cognitive de l'apprentissage, Zweckrationalität (Weber, 1949b), et à leurs pairs allophones de même origine culturelle, en ce qui a trait à la dimension affective, Affektual (ibid).

Ainsi, le découpage des frontières ethniques (Juteau, 1999), tendrait à se réaliser plus explicitement en présenciel, tandis que la communauté de pratiques (CoP), telle le forum en e-learning, visait à rassembler et à mettre en exergue, les pratiques et les intérêts communs (Wenger, 1999).

La recherche met en lumière l'importance des réseaux communicationnels ou relationnels, pour s'adapter socio-culturellement, en mettant en œuvre un projet d'insertion socio-professionnelle, permettant de reconquérir l'emploi de qualité et qualifié, occupé dans le pays d'origine.

Les dispositifs pédagogiques et communicationnels basés sur les intérêts et trajectoires communes (histoire commune) par le partage de pratiques dans un forum en e-learning, sont ressortis comme ceux favorisant le plus, le sentiment de communauté.

Cette fluidité met en avant-plan, les intérêts et les pratiques par le partage des connaissances ou la cognition distribuée (Hutchins, 1995), et la communalisation, Verge-meinschaft (Weber, 1971), ou les référentiels et le but commun. Cela, devant association<sup>2</sup>, qui impose la norme du NOUS, formée par les accords rationnels, les similarités des habitus et des représentations phénotypiques et culturelles, plus facilement répertoriées en présenciel, dans le cadre de cette étude.

Le fait que les étudiants allophones RP, en présenciel, référaient explicitement à des pairs de cultures différentes, selon leurs besoins de soutien cognitif (en consultant leurs pairs québécois), ou de soutien socio-affectif (en se référant à leurs pairs allo-

---

<sup>2</sup> Voir Tönnies (1887) : communauté et société. Voir aussi Weber (1971) : communalisation et sociation

phones), montre comment la CoP, active en e-learning, n'était pas active en présenciel.

D'ailleurs Wenger (1999) ne manque pas de discerner le concept de CoP, à l'intérieur de laquelle les participants proviennent souvent d'un même métier ou profession, s'engagent mutuellement à long terme vers l'atteinte d'un but commun par le partage de ressources, à partir du stade d'apprenti jusqu'à celui d'expert, du concept de communauté d'apprentissage à court terme (Gagnon, 2003), tel que celle ressassée par les étudiants en présenciel.

À l'intérieur de cette recherche, ce dernier concept se distingua du premier, par le fait que cette communauté d'apprentissage ne visait que l'atteinte de tâches spécifiques pour produire un travail académique déterminé (ibid).

Cela illustre pourquoi la CoP en e-learning, répondit aux besoins cognitifs, métacognitifs et socio-affectifs, entre étudiants-praticiens, débutants et experts.

Paradoxalement, les étudiants en présenciel n'ont pas précisé avoir obtenu de soutien socio-affectif auprès d'étudiants ou d'un professeur ou chargé de cours, québécois d'origine. Cependant, l'un d'entre eux précisa que selon ses observations, les étudiants allophones de cette modalité n'avaient guère interagi auprès des québécois d'origine, contrairement aux étudiants en e-learning qui interagissaient sans se demander à qui ils adressaient leurs demandes, tout en recevant des réponses !

Le tableau 1 ci-dessous présente les principaux résultats de cette thèse, en mettant en exergue la prédominance des supports des pairs en e-learning, comparativement au présenciel. À noter que le support du chargé d'encadrement émerge de manière voilée.

**Tableau 1 : Stratégies de prise en compte des chocs éducationnels**

Stratégies de prise en compte des chocs éducationnels	Présenciel	E-learning
Recherche documentaire exhaustive en ligne	X	X
Emploi du JE dans les rédactions argumentaires/autonomie	X	X
Mise en application des normes de présentation académiques	X	X
Négociation en ligne ( <i>forum</i> ) avec les pairs, et le professeur ou chargé d'encadrement (courriels)	X	X
Questions en classe adressées au professeur	X	
Travaux en coopération avec les pairs québécois	X	
Travaux en collaboration avec les pairs allophones	X	X
Travaux en collaboration avec les pairs québécois et allophones		X
Soutiens cognitifs et affectifs des pairs québécois et allophones		X
Soutiens cognitifs et affectifs des pairs québécois		X
Soutiens cognitifs et affectifs des pairs allophones (même origine culturelle)	X	X
Soutiens cognitifs des pairs québécois, et soutiens affectifs des pairs allophones (même origine culturelle)	X	
Travail à temps plein, études à temps partiel et tâches parentales		X
Travail à temps partiel, études à temps plein et tâches parentales	X	

Ce tableau illustre qu'en e-learning seulement, les deux types de soutiens, cognitifs et socio-affectifs, sont pourvus aux allophones par leurs pairs étudiants, québécois d'origine et allophones.

Cela pourrait s'expliquer par la réalisation de davantage de travaux en collaboration que coopération, et dès lors, par l'émergence d'une CoP par le partage des connaissances, la visée commune d'insertion socio-professionnelle, et les référentiels négociés, pour déterminer la sémantique, voire la raison d'être : l'amélioration de la pratique professionnelle pour s'adapter.

Même s'ils avouent avoir visé connaître et appliquer des pratiques professionnelles dès leur arrivée au Québec, les étudiants en présenciel insistèrent sur le fait d'avoir choisi leur programme en vue d'accéder à d'autres formations ultérieures, telles la médecine, en opposition aux étudiants en e-learning, qui visaient le même objectif initial, mais considérèrent davantage pendant le suivi de leur programme, accéder à d'autres formations, telle la psychologie ou la relation d'aide, pour récupérer leur emploi de qualité et qualifié d'origine, et actualiser leur projet d'insertion socio-professionnelle « fort » et d'intégration économique.

### Similarités

L'apprentissage en coopération, en opposition aux pratiques collaboratives, déclencha un choc éducationnel, chez tous les répondants. D'emblée, tous avaient, dans leur pays d'origine, travaillé en collaboration au cours de leur formation initiale.

Les répondants en e-learning eurent l'occasion de reproduire ces pratiques dans leur forum. En revanche, les étudiants en présenciel apprirent à travailler en coopération avec des étudiants d'origine québécoise, mais produisirent leurs tâches de manière plutôt collaborative lorsqu'ils travaillaient avec des pairs allophones.

Alors que le forum en ligne visait l'engagement des membres pour y résoudre des problématiques concrètes, la communauté d'apprentissage à court terme en présenciel, tendait à fonctionner par « découpage ethnique » puisqu'elle dispensait les soutiens cognitifs et affectifs, selon les origines ethno-linguistiques des étudiants, et pouvait tendre ainsi, à davantage viser le dépôt d'un travail académique spécifique, que la résolution de problèmes concrets pour améliorer la pratique professionnelle des participants, à long terme.

Cela peut expliciter la difficulté de production des travaux d'équipe en présenciel avec les étudiants québécois : sans sentiment d'appartenance ou sentiment de communauté, *Gemeinsamkeitsgefühl* (Weber, 1971), et d'engagement mutuel, l'identité, la participation, la cohésion et la collaboration se manifestèrent plus difficilement.

À l'inverse de leurs pairs étudiants allophones, les étudiants québécois d'origine privilégiaient la coopération à la collaboration. Dans ce contexte, des conflits surgirent, en présenciel.

Si les apprenants en e-learning semblent avoir davantage expérimenté, *erleiden*<sup>3</sup> un sentiment d'entraide mutuelle, *Gemeinsamkeitsgefühl* dans leur forum, par l'application de pratiques collaboratives, ils apprécièrent en outre, y avoir trouvé tous les soutiens nécessaires, diffusés par les participants, peu importe leur origine ethno-

---

<sup>3</sup> *Erleiden* (langue allemande) : subir, supporter (expérimentation d'une émotion, d'un sentiment), en opposition à *Erfahren* : apprendre, savoir (expérience d'un fait, d'un événement). Voir le dictionnaire Langenscheidts, *GroBes Schulwörterbuch Deutsch-Französisch*, 1982.

linguistique, mutuellement engagés par la résolution de problèmes concrets, et par leur but commun de s'entraider dans leurs pratique professionnelle.

## Constats

Les étudiants allophones-répondants, RP et CC, vivent tous des chocs éducationnels quasi-identiques, en e-learning et en présenciel. Or, les répondants de cette dernière modalité tendent à vivre davantage de malentendus interculturels sémantiques que les premiers.

Les étudiants québécois pourraient gagner à apprendre de l'expertise de leurs pairs allophones, en ce qui a trait à la mise en œuvre de pratiques collaboratives, en opposition à celles habituelles, plutôt coopératives, en vue de favoriser l'émergence d'un sentiment d'appartenance et d'un climat d'échanges, telle une CoP, que ce soit en présenciel ou en e-learning (Wenger, 1999). La mise en place d'un tel dispositif miserait davantage sur les similarités des participants que sur leurs différences, à l'intérieur d'un engagement mutuel, concrétisé par le partage des connaissances communes et une visée d'atteinte d'une pratique professionnelle experte en contexte d'accueil lors de l'intégration économique.

Bref, la modalité de diffusion en e-learning permet de retrancher plus facilement le « découpage ethnique » (Juteau, 1999), basé sur les habitus (Bourdieu, 1967), les associations et les accords rationnels, les représentations sociales et les similarités phénotypiques.

## Découpage ethnique : distinctions entre le présenciel et l'e-learning

Le sentiment de communauté *Gemeinsamkeitsgefühl* (ibid) permet la réalisation et le développement de la CoP, par les trajectoires communes et le sens qui les unissait. Sans lui, les phénotypes et les habitus deviendraient la norme universelle, le NOUS, tandis qu'EUX, les autres, les particuliers, les particularistes, se retrouveraient de l'autre côté de la frontière...ou de la classe ! Cela explique pourquoi le forum en e-learning entre les pairs étudiants, se déroula sans encombre, en conservant les trajectoires communes et son sens en priorité, en opposition à la diversité des habitus, des représentations culturelles et phénotypiques, qui tendirent à se manifester plus facilement en présenciel, à la lumière des propos des répondants.

Le prochain tableau illustre les principaux concepts convergeant vers la prédominance des soutiens par les pairs en e-learning, comparativement au présenciel, tout en plaçant le chargé d'encadrement en retrait.

Tableau 2 : Prédominance des soutiens par les pairs en e-learning

Constitution du groupe = In group /Out group (Patez, 1997) = travaux d'équipes	Dimension cognitive de l'apprentissage (Dabène, 1990)	Dimension affective de l'apprentissage (Dabène, 1990)
	Honneur ethnique (Weber, 1971)	Communalisation ethnique (Juteau, 1999)
	Communauté ethnique <i>Gemeinsamkeit</i> ethnique (Weber, 1971)	Sentiment de communauté <i>Gemeinsamkeitsgefühl</i> (Weber, 1971)
	Découpage des frontières ethniques (Juteau, 1999)	Communauté de pratiques (Wenger, 1999); Cognition distribuée (Hutchins, 1995)
	Prédominances des <i>habitus</i> (Bourdieu, 1967), similarités représentationnelles, phénotypiques et culturelles	Prédominance des connaissances et intérêts communs
	TENDANCE EN PRÉSENCIEL : DIFFICULTÉS DES TRAVAUX D'ÉQUIPES HÉTÉROGÈNES	TENDANCE EN E-LEARNING : RÉALISATION PLUS FLUIDE DES TRAVAUX EN ÉQUIPES HÉTÉROGÈNES
	«Face externe» (norme)	« Face interne » (sens, histoire, immatériel, trajectoires communes)
	NOUS (Juteau, 1999)	EUX (Juteau, 1999)
	TRAVAUX EN COOPÉRATION	TRAVAUX EN COLLABORATION

28

La théorie du découpage ethnique des frontières (Juteau, 1999) tend à expliquer l'émergence de ce phénomène apparaissant davantage en présenciel.

Wenger (1999, p. 269) l'explique. « One problem of the traditional classroom format is that it is both too disconnected from the world and too uniform to support meaningful forms of identification »<sup>4</sup>. L'hétérogénéité ethno-linguistique semble plus difficile à vivre en présenciel qu'en e-learning.

Cela peut conduire à expérimenter des chocs éducationnels, difficiles, mais relevés plus rapidement en e-learning, car les membres de la CoP interagissent selon les intérêts, le sens et les trajectoires des participants, manifestés par le partage ou la cognition distribuée (Hutchins, 1995) et le sentiment d'appartenance, jusqu'à ce que les participants résolvent les problématiques concrètes et atteignent le stade d'expert dans leur pratique professionnelle.

## Conclusion et recommandations

La dimension affective de l'apprentissage (Dabène, 1990) paraît être véhiculée plus aisément sur les CoP en e-learning, à cause du sens attribué aux trajectoires communes, qui mirent en prédominance les intérêts et les pratiques de la communauté de partage. Autrement dit, la CoP conduit à y appliquer des pratiques davantage collaboratives que coopératives entre les pairs étudiants.

<sup>4</sup> Deux problèmes de la salle de classe traditionnelle consistent aux faits qu'elle soit souvent déconnectée des diverses réalités, et trop uniforme pour reproduire les multiples formes identitaires.

Cela construit le sentiment d'appartenance ou de communauté, *Gemeinschaftsgefühl* (Weber, 1971) par les interactions, et encouragea la dispensation de soutien socio-affectif, outre les soutiens de nature cognitive, peu importe l'origine ethnolinguistique des interactants.

Si le soutien socio-affectif s'avéra disponible uniquement auprès de pairs de même origine culturelle sur la communauté d'apprentissage à court terme en présenciel, investiguée dans le cadre de cette étude, c'est que cette communauté se déroulait sans engagement explicite, outre le dépôt d'un travail académique ponctuel, sans partage de pratiques professionnelles ou d'un but commun (Gagnon, 2003).

En ce qui concerne la communication horizontale avec les professeurs, tuteurs et chargés d'encadrement ou de cours, elle doit faire partie des explicitations à diffuser aux étudiants allophones. Cela viserait à les préparer à transformer leurs représentations sociales de l'éducation.

Par ailleurs, le présenciel pourrait favoriser la dispense des soutiens cognitifs et affectifs auprès des étudiants allophones, par les étudiants québécois d'origine et allophones, nonobstant la nature du soutien. Cela pourrait se réaliser en amenant les étudiants québécois à adopter des pratiques davantage collaboratives, à l'inverse de celles habituelles, plutôt coopératives, selon les répondants allophones des deux modalités. En prenant davantage conscience du phénomène de « découpage des frontières » par les phénotypes et les habitus, les étudiants québécois d'origine pourraient s'ouvrir à la différence, et apprendre de l'Autre culturel (Gashmardi, 2012). À cet effet, il semble qu'une CoP, tel un forum en e-learning, amène les participants à se soutenir et à s'entraider dans le cadre de leur pratique professionnelle, débutante ou experte.

« Communities of practice are about content - about learning as a living experience of negotiating meaning - not about form. In this sense, they cannot be legislated into existence or defined by decree. They can be recognized, supported, encouraged, and nurtured, but they are not reified, designable units. (...) One can produce affordances for the negotiation of meaning, but not meaning itself »<sup>5</sup> (Wenger, 1999, pp. 229).

Cela amène la chercheuse à proposer la mise en ligne d'une telle communauté, pour tous les étudiants allophones admis dans les universités québécoises francophones. Dès la confirmation de leur admission, ils pourraient naviguer et négocier avec leurs « pairs expérimentés » en contexte d'accueil, et des étudiants québécois d'origine, volontaires.

Cette participation « mutuelle et engagée » à long terme, pourrait préparer à la « pratique étudiante en contexte interculturel », du stade débutant au stade expert (Wenger, 1999) !

À titre d'exemple, les étudiants québécois, et allophones « expérimentés », pourraient répondre aux questions référant aux dimensions cognitives et affectives de l'apprentissage en contexte d'insertion interculturelle, à celles portant sur les méthodes et les normes de production et de présentation des travaux académiques, voire professionnels, et sur les communications en groupe. Les étudiants allophones « expérimentés », pourraient élaborer sur leur insertion professionnelle pour inviter les étudiants allophones « débutants », à peaufiner ou planifier leur projet d'insertion

---

<sup>5</sup> Les communautés de pratique (CoP) produisent du contenu – des négociations de sens – non de forme. Elles ne peuvent être légiférées ou définies par décret. Elles peuvent être reconnues, supportées, encouragées et maintenues, mais ne peuvent être matérialisées (...) On peut produire des moyens pour négocier le sens, mais non le sens lui-même.

socio-professionnelle, moteur de la réalisation des processus d'acculturation et d'adaptations, et de la recherche de soutiens cognitifs et affectifs de la part des pairs québécois d'origine et allophones.

Enfin, les interactions avec le chargé d'encadrement, se manifestent plutôt en retrait dans ce cadre hétérogène et collaboratif en e-learning, à l'intérieur duquel les pairs expérimentés soutiennent les « pairs débutants » sur tous les plans.

## Références

Abdallah-Pretceille, M. (1996). *Éducation et communication interculturelle*, Paris : Presses universitaires de France.

Asselin, C. (2008). [\*Vers une définition de la formation à distance interculturelle\*](#). Mémoire de maîtrise, TÉLUQ, Québec, Québec.

Berry, J.W. et Sam, D.L. (1997). Acculturation and adaptation. Dans J. W. Berry, M. H. Segall, et C. Kagitcibasi (Dir.), *Handbook of cross-cultural psychology* (Vol. 3, p. 291–326). Boston: Allyn and Bacon

Bilodeau, H., Bourdages, A.-J. Deschênes, M. Dionne, P. Gagné, C. Lebel, J. Mercier et A. Rada-Donath. (1999). Profil des activités d'encadrement comme soutien à l'apprentissage en formation à distance. *Distances*, 3(2), 69-100.

Boulos M. N., K. and Wheeler, S. (2007). The emerging Web 2.0 social software: an enabling suite of sociable technologies in health and health care education. *Health Information and Libraries Journal*, 24. Récupéré le 29 avril 2013 de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1471-1842.2007.00701.x/pdf>

Bourdieu, P. (1967a). Systems of Education and Systems of Thought. *International Social Science Journal*, 19, 338-358.

Camilleri, C. (1999). Principes d'une pédagogie interculturelle. Dans *Guide de l'interculturel en formation*, (p.208-214). Paris : Retz.

Cohen-Émerique, M. (1984). Choc culturel et relations interculturelles dans la pratique des travailleurs sociaux. *Cahiers de sociologie économique et culturelle*, 2, 183-218.

Depover, C. et Orivel, F. (2012). *Les pays en développement à l'ère de l'e-learning* (Rapport de recherche de l'institut international de planification de l'éducation). Récupéré le 18 février 2013 du site de l'Unesco : [http://www.iiep.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Info\\_Services\\_Publications/pdf/2012/Fund96\\_FR.pdf](http://www.iiep.unesco.org/fileadmin/user_upload/Info_Services_Publications/pdf/2012/Fund96_FR.pdf)

Gagnon, N. (2003). *Essai de positionnement du concept de communauté de pratique stratégique – en réseau – dans un contexte de formation en milieu organisationnel*. Essai de maîtrise, Université Laval, Québec, Québec. Récupéré le 3 février 2013 de [http://www.parcours.ugam.ca/upload/files/Observatoire/Obs\\_Gagnon\\_CDP\\_long.pdf](http://www.parcours.ugam.ca/upload/files/Observatoire/Obs_Gagnon_CDP_long.pdf)

Henri, F. et Lundgren-Cayrol, K. (2001). Apprentissage collaboratif à distance: pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels, Québec : Presse de l'Université du Québec, p.181.

Hutchins, E. L. (1995). How a cockpit remembers its speed. *Cognition Science*, 19. Récupéré le 23 août 2013 de <http://csiarchive.cogsci.rpi.edu/1995v19/i03/p0265p0288/MAIN.PDF>

Juteau, D. (1999). *L'ethnicité et ses frontières*. Montréal : Presses universitaires de Montréal.

Lameul, G. (2000, avril). *Former et échanger par les réseaux : ingénierie de formation à distance*. Communication présentée au séminaire inter-IUFM de Nantes.

Morris (2011). Web 3.0 : Implications for Online Learning. *TechTrends*. 55(1). Récupéré le 30 avril 2013 de <http://link.springer.com/article/10.1007/s11528-011-0469-9#page-5>.

Nathan, T. (1995). La haine. Réflexions ethnopsychanalytiques sur l'appartenance culturelle. *Nouvelle Revue d'Ethnopsychiatrie*, (28), 7-17

Pettigrew, F., Bilodeau, H., Chomienne, M., Deschênes, A.-J., Gagné, P., Sasseville, B., et Saucier, R. (2007). *Analyse critique des pratiques d'encadrement à distance des adultes aux ordres d'enseignement secondaire et collégial* (#95406). Québec : TÉLUQ. Récupéré le 20 octobre 2012 du site du FQRSC : <http://www.farsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF-FrancoisPettigrew.pdf>

Saucier, R. (2013, mars). Portrait des inscriptions en formation à distance (secondaire, collégial et universitaire) au Québec depuis 1995-1996. Récupéré le 2 mai 2012 de [http://www.clifad.qc.ca/upload/files/documentation/avis-etudes-memoires/portrait\\_inscriptions\\_fad.pdf](http://www.clifad.qc.ca/upload/files/documentation/avis-etudes-memoires/portrait_inscriptions_fad.pdf)

Weber, M. (1949b). *The Methodology of Social Sciences*. Trad. de l'allemand et édité par Edward Shils et Henry Finch. Récupéré le 12 mars 2013 de <http://anthropos-lab.net/wp/wp-content/uploads/2011/12/Weber-objectivity-in-the-social-sciences.pdf>

Weber, M. (1971/1995) : *Économie et société*. Trad. de l'allemand par J. Freund, P. Kamnitzer, P. Bertrand, E. de Dampierre, J. Maillard et J. Chavy. J. Chavy et E. de Dampierre (Dir.). Tome premier, Paris : Plon [réimpr. en 2 vol. en 1995 dans la collection Agora Pocket].

Wenger, E. (1999). Communities of practice: the key to a knowledge strategy. *Knowledge Directions*, 1(2), 48-63.

# Flexibilité de la FOAD et intégration de la formation dans le travail

Sylvain Vacaresse

## Introduction

Une des fonctions essentielles de la FOAD consiste à modifier le rapport des dispositifs au temps et à l'espace. En matière de formation professionnelle continue, cette caractéristique a des incidences importantes. Elle permet d'envisager la formation tout au long de la vie, de mixer des publics d'apprenants en formation initiale et continue, de favoriser la transformation des capacités acquises en formation en compétences professionnelles reconnues,... En résumé cela consiste à rendre la formation plus flexible l'intégrant mieux dans le travail lui-même ce qui la rend plus efficiente.

On voit ici que les enjeux sont très importants. Mais comment en bénéficier ? Quel niveau de flexibilité les dispositifs de formation doivent avoir pour que les apprenants puissent en tirer pleinement profit ? Que cela implique-t-il en termes d'ingénierie, d'animation du dispositif, de suivi... ?

Dans cette communication, nous allons tenter dans un premier temps de situer précisément les enjeux. Nous verrons ensuite quels sont les avantages tangibles de la FAOD en la matière. Nous en déduirons les conditions de réussite avant d'en aborder les limites. Nous nous appuyerons pour la démonstration sur des expériences de projets menés dans des contextes différents comme la formation interne dans la grande industrie, la formation des enseignants ou la formation de populations mixtes (formation initiale et formation professionnelle) d'étudiants à l'Université.

## Contexte et enjeux des dispositifs de formation de la formation professionnelle

Traditionnellement en Europe, les apprenants de la formation professionnelle continue, sont formés lors de stages. Une étude de la CEGOS parue en Avril 2012 montre que 90% des personnes formées dans les grands pays Européens ont suivi un stage présentiel. La formation consiste donc en deux temps distincts que sont les périodes d'acquisition de nouveaux savoirs, savoir-faire, savoir-être, et les périodes de mise en œuvre concrète de ces nouveaux savoirs sur le terrain professionnel. Ce découpage est dû principalement à des contraintes d'organisation qui ont conduit à séparer les choses. Chacun sait qu'un des problèmes majeurs de la formation réside dans ce découpage et dans la déperdition qu'il suscite entre les capacités développées en formation et leur transformation en compétences professionnelles.

On en connaît les causes principales. On y trouve la difficile adéquation entre le contenu de la formation et le besoin de chaque apprenant, le décalage temporel entre le moment de la formation et sa mise en pratique tardive qui est source d'oubli, la difficulté de contextualisation de la formation pour des publics hétérogènes, la difficulté à traiter la posture réflexive du stagiaire à l'issue de ces premières mises en pratiques... Et les réponses en général apportées à ces difficultés sont l'individualisation, une

ingénierie de dispositif plus fine prenant mieux en compte les besoins, la constitution de groupes plus homogènes, et plus rarement des mesures d'accompagnement sur le terrain...

Donc, si le but de la formation professionnelle est de favoriser le développement de compétences, et que l'on considère que la compétence peut être définie comme un savoir agir reconnu, en situation de travail, dans un contexte et un environnement donné en fonction d'enjeux définis par l'organisation, alors les méthodes de formation les plus répandues actuellement ne permettent que partiellement d'atteindre ces objectifs.

### **Quelles nouvelles possibilités offrent les formations hybrides ?**

Dans ce contexte quels sont les avantages de la FOAD ou des formations hybrides ? Un des principaux avantages de ces dispositifs réside dans la souplesse qu'il offre dans l'organisation de la formation au niveau temporel et géographique. On peut y voir un simple avantage logistique qui permet de délivrer la formation juste à temps, mais cela va en réalité bien au-delà en modifiant profondément l'approche pédagogique vers un apprentissage centré principalement sur l'apprenant.

En effet ces dispositifs inscrivent la formation dans le temps du stagiaire. Un stagiaire va pouvoir travailler sur un sujet lors de phases d'acquisition de connaissances nouvelles, à son rythme et selon son besoin propre. Il pourra évaluer son niveau individuellement et se situer par rapport aux autres participants. Les groupes ont alors moins besoin de l'homogénéité habituellement recherchée. Les échanges porteront souvent sur des confrontations de points de vues, des échanges d'informations ou de ressources complémentaires, des relations d'aide, du questionnement mais cela ne ralentit pas le groupe. Ensuite on pourra inscrire des activités de mise en œuvre sur le terrain avec une assistance à distance procurée par le formateur, mais aussi par les autres participants via un dispositif de collaboration entre pairs. L'ancrage du dispositif dans la réalité de terrain n'est alors plus à démontrer. Il est de fait. On entrevoit donc une efficacité accrue de la formation par la flexibilité qu'elle procure sur le plan temporel, géographique mais aussi sur le plan cognitif en favorisant le processus de transfert.

### **Quelles sont les conditions de la réussite ?**

Pour que les stagiaires puissent bénéficier de ces avantages, il faut qu'un certain nombre de conditions soient réunies. En effet, on peut parfois penser que la flexibilité est un sujet qui concerne avant tout le bénéficiaire de la formation. C'est à lui d'être souple en quelque sorte. Or, pour qu'il puisse en bénéficier il faut que le dispositif favorise et développe la prise d'autonomie de l'apprenant. Tout cela nécessite des réglages minutieux et beaucoup d'anticipation.

Selon notre expérience, nous pouvons identifier des points clés de l'ingénierie des dispositifs qui favorise la flexibilité pour une meilleure inscription de la formation dans le travail. Ces points sont les suivants :

#### **La scénarisation du dispositif doit prévoir des activités de mise en œuvre des savoir-faire acquis sur le terrain professionnels durant la formation**

Il ne s'agit pas d'actes de formation à proprement parlé, mais ils doivent être synchronisés dans la parcours de formation proposé avec les phases d'acquisition et les

phases réflexives sur les pratiques. Cet aspect est fondamental, car il permet de maintenir la motivation des participants par la compréhension qu'ils ont du lien entre leur travail d'apprentissage et le développement de leurs compétences. Par exemple dans une formation consacrée à la gestion du temps on va proposer la mise en œuvre d'actions, dans le cadre de l'activité professionnelle du stagiaire lui permettant de mesurer le bénéfice qu'il peut tirer de ce qu'il a appris, de partager ses pratiques en les confrontant à celles des autres stagiaires et de ce fait améliorer sa performance en améliorant ses pratiques.

### **Pour que ce lien soit évident, il est absolument nécessaire que les activités d'apprentissage soient contextualisées**

Il faut faciliter le transfert au maximum en proposant des situations d'apprentissage issues de cas réel ou au moins plausibles. Cette contextualisation est d'autant plus nécessaire que l'apprenant travaille en autonomie. Il ne bénéficiera plus du phénomène d'identification au formateur qui est un professionnel expérimenté véhiculant une image d'expérience qui fiabilise son discours.

### **Il faut également que le temps de la formation soit un temps long**

Il ne s'agit pas ici d'allonger la charge de travail des apprenants ou des formateurs mais d'augmenter le délai entre le début et la fin de la formation, pour laisser le temps à l'expérimentation de terrain de se mettre en place et de bénéficier de phases d'analyses de pratiques issues de cette expérimentation. Il y a donc une flexibilité de la durée de formation. Sur ce plan, on peut même avoir une vision extensive si on considère le dispositif dans le cadre de la formation tout au long de la vie. Sur ce dernier point nous pouvons citer le cas d'une formation universitaire de niveau Master ouvert aux professionnels en exercice selon des modalités hybrides. Les étudiants une fois diplômés, souhaitent se réinscrire pour rester dans le processus de formation. En effet, il leur apparaît alors étrange que la formation s'arrête alors que leur travail continue, et que la posture alliant acquisition des savoirs et réflexivité qu'ils ont adoptée durant leur formation leur est toujours utile même après la formation « formelle ».

### **La flexibilité pourrait conduire à une plus grande individualisation jusqu'à pousser les apprenants à ne suivre que des parcours individuels**

Or, on sait que la formation est une activité sociale y compris dans un contexte professionnel. Il faut donc que l'ingénierie développe les activités d'échanges et les activités collaboratives. C'est sans doute un des points difficiles à mettre en œuvre de façon certaine. Une des difficultés que l'on rencontre réside dans la conception d'activités permettant le partage d'expériences qui sont par définition très individuelles. Pour cela il faut développer des activités permettant de revenir à des problématiques génériques éclairées par les expériences des stagiaires. Le guidage par le concepteur et l'animateur de la formation est alors essentiel. Parfois ce guidage peut être fort comme par exemple dans une formation d'enseignants à qui l'on demandera de mettre en œuvre la même séquence chacun dans leur classe ce qui leur procurera une expérience sur un sujet commun propice au partage de bonnes pratiques. Parfois ce sera plus générique, si par exemple, on propose la conception d'une séquence selon une méthode apprise lors de la formation, mais sur un sujet au choix de l'apprenant. L'analyse collective devra passer par une phase de restitution du contexte de chacun pour remonter au général. Il faudra donc procéder en deux temps.

## **Pour qu'il y ait flexibilité il faut qu'il y ait contrôle**

Nous entendons par contrôle la possibilité laissée à l'apprenant de maîtriser son apprentissage, mais aussi au formateur ou au tuteur la possibilité de disposer d'informations sur les apprenants permettant des interventions de qualité. L'évaluation doit donc jouer un rôle central. Elle doit se situer à plusieurs niveaux et à plusieurs moments. Il est nécessaire dans un premier temps de travailler sur les objectifs. La formation propose de objectifs de formation qui ont guidés la conception du dispositif, mais dans une formation professionnelle les apprenants viennent avec leur propres objectifs et on doit pouvoir les inciter à les formaliser, afin de leur permettre de clarifier leur parcours et de faire la part entre le processus d'apprentissage et le développement de leur compétences. Ensuite, il faut fournir des outils aux apprenants pour maîtriser leur progression dans leur parcours de formation. Des éléments de planning, de durée, d'organisation logique des séquences avec des objectifs clairs, et des outils de suivi personnels sont nécessaires à ce stade. Enfin, l'évaluation passe par les échanges avec le formateur mais aussi avec les pairs. Il faut donc que les dispositifs facilitent les processus d'échanges. L'évaluation par les pairs est peu utilisée dans les dispositifs. Elle offre pourtant un double avantage. Elle procure au bénéficiaire de l'évaluation une évaluation de bonne qualité si elle est produite par plusieurs pairs, mais en plus elle joue un rôle formatif majeur pour les pairs qui évaluent. En menant des interviews d'apprenants participant à un MOOC récent, dans lequel les apprenants devaient évaluer les travaux de leurs pairs et étaient évalués par leurs pairs à leur tour, nous avons pu constater que lorsque nous leur demandions quelle était la séquence dans laquelle ils avaient le plus progressé, ils citaient tous l'activité d'évaluation des pairs. Evidemment cela implique que l'expert ou le formateur accepte l'idée que l'évaluation par ses stagiaires des autres stagiaires ait de la valeur.

35

## **Les outils nécessaires à la flexibilité**

Pour finir, nous souhaiterions éclairer un point souvent négligé et pourtant essentiel. Il s'agit des outils nécessaires à la flexibilité. Nous avons vu ci-dessus qu'il fallait dans l'ingénierie du dispositif mettre en œuvre des fonctions variées. Il faut acquérir des savoirs au travers d'activités de lecture, des activités d'exercice,... Il faut communiquer de façon asynchrone et synchrone. Il faut collaborer, partager échanger. Sur ce dernier point qui est sans doute le moins bien traité historiquement dans les dispositifs hybrides, on doit considérer deux aspects. Le premier concerne les outils eux-mêmes. Nombre de plate-forme de gestion de parcours de formation en ligne ne disposent pas d'outils collaboratifs. Elles ont été conçues comme des outils de gestion et de distribution de ressources de formation. Il faut donc souvent se tourner vers des outils différents qui ne sont pas les outils habituels utilisés dans les dispositifs de formation en ligne. On doit par exemple mettre en œuvre des outils de partage de l'expérience qui permettent de relater l'expérience, proposer une analyse et autoriser les commentaires pour arriver à une synthèse. Par exemple dans une formation sur l'aménagement physique de la classe à l'école, après une série d'apports sur les principes conducteurs d'un bon aménagement, le parcours de formation propose aux professeurs stagiaires de mettre en œuvre l'aménagement dans leur propre classe. Pour partager sur les pratiques de chacun il est nécessaire de disposer d'un espace où l'on peut déposer les photos prises par les enseignants, les commenter, et faire ressortir les idées force. La flexibilité de ces dispositifs réside aussi dans la capacité à mettre en œuvre des activités à forte valeur à distance. Lorsque l'on parle d'outils il ne faut pas forcément parler d'outils numériques. En effet, on peut citer la mise à dis-

position d'un carnet de bord que l'apprenant pourra télécharger et dans lequel il adoptera une posture réflexive sur sa formation en y consignnant ses objectifs, son niveau de départ, les traces des travaux qu'il réalise, et son niveau final.

Il apparaît donc, que la flexibilité dans les dispositifs repose sur une ingénierie rigoureuse qui combine une grande variété d'activités conçues avec minutie, et donc une grande anticipation.

## Quelles sont les limites ?

Si les conditions citées précédemment sont réunies, n'y a-t-il pas des limites à ces dispositifs ? La formation est toujours un peu réticente à se rendre sur le terrain de la compétence pour ne pas endosser une responsabilité sur les objectifs qu'elle ne peut pas maîtriser. C'est sans doute sur cet axe que se situent les limites majeures de ces dispositifs.

Une des limites de la flexibilité réside dans la suppression qu'elle peut laisser supposer entre le rôle de formateur et le rôle de coach. Le formateur est le responsable du processus de formation et il s'engage sur l'atteinte des objectifs de formation. Dans les modèles d'évaluation comme celui de Kirkpatrick, on distingue plusieurs niveaux d'évaluation pour sérier les responsabilités entre la formation et les conditions d'exercice des capacités acquises au sein de la formation sur le lieu de travail. Cette distinction s'exerce dès le niveau 3 de Kirkpatrick qui mesure le transfert des connaissances acquises en formation. Dans le cas d'une formation hybride intégrée au travail, la frontière existe toujours mais elle moins apparente. Peut-on rendre responsable le formateur si les conditions de réalisation des activités in situ ne sont pas réunies pour un stagiaire et que cela compromet ses possibilités pour transformer des capacités en compétences ? De la même façon, le rôle du formateur n'est pas de résoudre les problèmes que rencontre le stagiaire dans l'exercice de son métier. Il y a donc une vraie difficulté à définir le contour exact de la mission de chaque acteur du fait du mélange apparent des notions de formation et de travail.

Une autre limite que l'on rencontre concerne l'évaluation. Lorsque l'on évalue une activité prévue dans le dispositif de formation qui doit être réalisée dans son contexte professionnel, qu'évalue-t-on ? L'apprentissage ? Le travail ? Cette question est très importante car la formation doit rester un terrain neutre ou le droit à l'erreur existe. L'évaluation a pour objectif de faire progresser le stagiaire et ne doit pas constituer une sanction ou apparaître comme telle. On peut aussi rencontrer des difficultés sur la légitimité de l'évaluateur qui pourra être considéré comme légitime dans l'évaluation des apprentissages mais pas dans l'évaluation du travail du stagiaire. Ce serait vécu comme une intrusion dans l'intimité professionnelle de l'apprenant. Il y a donc un enjeu important autour de la construction des moyens d'évaluation, de la confidentialité des informations qui y sont attachées. Il s'agit d'une question de positionnement, d'éthique, mais aussi d'efficacité du dispositif. De ce point de vue les outils comme l'évaluation par les pairs ou le carnet de bord personnel peuvent constituer des solutions partielles mais efficaces.

L'intégration dans le travail sous-entend que l'environnement de l'apprenant au travail participe peu ou prou au processus de formation. Dans cet environnement, un des acteurs clé est le manager de l'apprenant. L'efficacité de la formation reposera en grande partie sur le trio constitué des trois acteurs que sont le stagiaire, le formateur et le manager. Le but de la formation est de permettre à l'apprenant d'être plus performant dans son travail. Chacun doit œuvrer à la réussite du projet commun.

L'apprenant par son engagement et son investissement dans la formation, le formateur dans l'ingénierie et l'animation du dispositif, et le manager en favorisant la montée en compétence de son collaborateur. La difficulté consiste donc à élaborer un contrat qui soit clair pour chaque partie, qui les engage, et qui décrivent les moyens d'évaluation de la réussite du projet tout en respectant bien le rôle et les responsabilités de chacun. La qualité de ce contrat et de sa mise en œuvre pèsent sur la capacité du dispositif à être flexible. C'est la limite la plus difficile à repousser dans la pratique. La flexibilité peut être vue par le manager comme un moyen de réduire le temps passé par son collaborateur en formation, sans qu'il n'envisage ce que cela implique de son côté comme acte de management destiné à favoriser la réussite de son collaborateur. Le premier point d'achoppement est souvent le temps laissé au collaborateur pour réaliser ses activités d'apprentissage. De plus, cela implique que les acteurs disposent des informations nécessaires à l'accompagnement du stagiaire. On rejoint alors la problématique des outils et de l'éthique évoqués précédemment.

On entrevoit donc ici que la flexibilité dessine de nouvelles frontières au dispositif de formation qui nécessite une prise en compte de paramètres nouveaux auquel les ingénieurs de ces dispositifs n'ont pas été encore confrontés. Il y a donc un chantier de conduite du changement important à ouvrir dans chaque projet.

## Conclusion

Si la flexibilité que procure la FOAD peut se révéler un facteur d'efficacité accrue des dispositifs de formation professionnelle, le bénéfice qui en est attendu est déterminé par les conditions de mise en place de ces formations. La flexibilité temporelle, géographique mais aussi au niveau du périmètre de la formation rend l'ingénierie des dispositifs plus complexe. Elle associe de nouveaux acteurs plus variés et en plus grand nombre dans le processus de montée en compétence de l'apprenant. Elle nécessite une grande anticipation, dans les projets pour envisager avec rigueur et précision la conception des dispositifs. Enfin, elle suppose un professionnalisme accru des acteurs traditionnels de la formation, un changement de posture qui consiste à placer l'apprenant au centre du dispositif, donc le développement de nouvelles compétences.

# Panorama de quelques formes de flexibilité selon les profils d'apprenants et leurs répercussions sur les pratiques tutorales

Monique-Katherine De Sève

## Préambule

Le milieu de l'éducation subit de profondes mutations et la formation en ligne fait partie intégrante de ces transformations.<sup>1</sup> La flexibilité est au cœur de l'argumentation pour expliquer l'intérêt accru envers le modèle d'apprentissage hybride. Ce modèle fait appel à l'enseignement en ligne et à l'enseignement en classe. D'aucuns s'accordent pour dire qu'il se révèle avantageux tant pour les apprenants et les apprenantes que pour les établissements d'enseignement, et ce, pour plusieurs raisons. D'abord, sa flexibilité élargit l'apprentissage en ne réservant plus exclusivement les formations aux classes traditionnelles classiques. Puis, les facteurs d'attrait à l'égard de ce modèle ont des incidences positives à la fois sur les résultats scolaires et sur le taux de rétention des clientèles étudiantes.<sup>2</sup>

Or, la flexibilité inhérente au modèle d'apprentissage hybride, qui constitue autant d'attrait pour les apprenants que pour les professionnels de l'enseignement tutoral, suppose un changement important dans les pratiques de travail qui ne sont pas sans certaines contraintes. En effet, les nouvelles approches pédagogiques, le « juste-à-temps » et l'accessibilité infinie aux ressources documentaires sont très intéressantes, mais elles ont aussi leur revers sur les pratiques de travail en empiétant sur les plages de disponibilité des professionnels du tutorat. Les frontières des temps de travail deviennent plus floues et posent un dilemme puisque cette ouverture sur les temps de travail et l'espace est à la fois gage de réussite académique et de rétention des clientèles étudiantes.

## Introduction

La présente communication présentera différentes formes de flexibilité chez les apprenants dans le cadre de leur formation à distance et leurs répercussions sur les tâches tutorales. Nous remarquons que la flexibilité ne se stabilise pas en prenant une forme précise et définitive dans l'apprentissage. Au contraire, elle émerge et se reconfigure sous de nouvelles formes à chaque début de session académique nécessitant du même coup des ajustements continus des tâches d'encadrement chez les professionnels du tutorat.

---

<sup>1</sup> C'est le constat que fait un tout récent rapport sur la formation à distance. C'est un fait connu qu'elle se développe partout au Canada. Parmi, les établissements les plus connus axés sur la formation à l'apprentissage à distance, il y a : 1) Université Royal Roads (Colombie-Britannique); 2) Université de Thompson Rivers (Colombie-Britannique); 3) Université d'Athabasca (Alberta); 4) Université Memorial (Terre-Neuve et Labrador); 5) TÉLUQ (Québec) et 6) Centre collégial de formation à distance. À noter que l'apprentissage en ligne constitue un avantage concurrentiel et que de plus en plus d'établissements d'enseignement (tous cycles confondus) proposent des programmes de formation en ligne. UNIVERSITÉ D'OTTAWA (2013), Rapport du groupe de travail sur l'apprentissage en ligne. Canada : UO, p. 10

<sup>2</sup> UNIVERSITÉ D'OTTAWA (2013), Rapport du groupe de travail sur l'apprentissage en ligne. Canada : UO, p. 2.

Nous observons que s'ils choisissent la formation à distance, ce n'est pas pour autant que les apprenants présentent un profil uniforme. Il est au contraire très diversifié, ce qui laisse entrevoir des modes d'adaptabilité très variés du côté des professionnels du tutorat. Pensons non seulement aux apprenants et apprenantes<sup>3</sup> poursuivant une formation à temps plein, mais à ceux cumulant emploi et études ou encore aux apprenants en réinsertion professionnelle.

Cet exposé se décomposera en trois parties distinctes. Dans un premier temps, nous nous pencherons sur les formes variées de la flexibilité en montrant comment elles peuvent répondre à divers besoins des apprenants dans le modèle d'apprentissage hybride ou entièrement à distance. Ainsi, que ce soit du point de vue de l'accès au savoir et de l'application des connaissances, de l'accès aux ressources, de l'autonomie déployée dans la stratégie d'étude, ou encore de la pédagogie et l'encadrement académique, tout cela laisse entrevoir diverses manifestations de la flexibilité répondant à des motivations spécifiques du côté des apprenants pour la poursuite d'études académiques. Dans un deuxième temps, prenant appui sur notre propre pratique professionnelle en tutorat à distance, nous présenterons des cas de figure d'apprenants se rattachant à ces diverses formes de flexibilité. Enfin dans un troisième temps, nous terminerons notre exposé en proposant un schéma de flexibilisation sur des profils-type d'apprenants selon des paramètres donnés de flexibilité (exigences d'admission, temps / durée, approche pédagogique et ressources / contenu et type de cours suivi, et usage des technologies).<sup>4</sup> Bien modestement, prenant appui sur ce schéma de flexibilisation, nous nous interrogerons pour voir si ces paramètres de flexibilité permettent de prédire le comportement des apprenants et d'identifier par le fait même le scénario éducatif (pédagogie et encadrement académique) s'appropriant le mieux à leur profil.

Nous penchant parallèlement sur les avantages et les désavantages de la flexibilité dans un modèle d'apprentissage hybride ou entièrement à distance, nous serons ainsi mieux à même de faire émerger les « irritants » du processus éducatif, qui, paradoxalement, constituent un gage de réussite académique pour les apprenants.

### **Les formes variées de la flexibilité dans un modèle d'apprentissage hybride ou entièrement à distance : des réponses à divers besoins des apprenants et apprenantes**

La première démarche méthodologique du chercheur, quel que soit le thème d'étude qu'il envisage d'explorer, est de comprendre comment ledit thème ou question de recherche a été analysé par les savants. Tel a été notre première action dans le cadre de la préparation de cet exposé. Nous avons identifié cinq formes de flexibilité abordées par des chercheurs spécialisés dans l'étude de l'apprentissage hybride ou à distance.<sup>5</sup> Ces formes s'observent notamment dans : 1) l'accès au savoir, l'accès aux formations et l'application des connaissances ; 2) l'autonomie de l'apprenant ; 3) l'usage des technologies ; 4) la pédagogie, puis enfin 5) les tâches tutorales.

#### **La flexibilité dans l'accès au savoir et dans l'application des connaissances**

---

<sup>3</sup> Tout au long de cette communication, le générique masculin sera utilisé dans le seul but d'alléger le texte. Cette communication concerne tout autant les femmes que les hommes.

<sup>4</sup> Dans cet exposé, nous utilisons les termes de flexibilité et de flexibilisation en mettant l'accent sur la souplesse des stratégies d'études, de même que sur les adaptations et la malléabilité de certaines pratiques de travail.

<sup>5</sup> Nous dégageons cinq formes de flexibilité issues de notre revue de littérature. Nous ne prétendons pas avoir couvert l'ensemble de la littérature à ce sujet, donc ces formes s'approprient uniquement au cadre d'analyse du présent exposé.

### ***L'accès au savoir***

Pour comprendre les manifestations de la flexibilité, un parallèle s'impose avec la formule pédagogique présentée en classe. Dans la formule classique, c'est-à-dire dans un cours magistral le contenu de cours est bien défini (matière enseignée, activités scolaires en classe, exercices, etc.). Or, dans les cours en ligne, les frontières de la matière enseignée éclatent. Un vaste réservoir de savoir s'offre aux apprenants qui ont toute la latitude voulue pour puiser là où il existe (sites Internet, documentation et encyclopédie en ligne, Wikipédia, etc.). Bien sûr des manuels scolaires sont requis pour les apprenants, mais l'accès à l'information n'est pas aussi compressé qu'en présentiel. Il augmente de manière exponentielle avec la quantité d'informations disponibles via les possibilités qui s'offrent pour y accéder (documentation numérique, bases de données informatisées, répertoires informatisés, etc.). Or, si l'accès au savoir devient inépuisable pour les apprenants, il en est de même pour les professionnels du tutorat, à qui s'offre une quantité impressionnante d'informations (articles scientifiques, rapports de recherche, bibliographies spécialisés, sites web informatifs, outils pédagogiques, etc.).<sup>6</sup>

### ***Les formations adaptées***

Les manifestations de la flexibilité s'observent à l'intérieur des formations propres au modèle d'apprentissage hybride. Ainsi, des formations abrégées, incorporées aux programmes réguliers, complètent les cursus scolaires. À ce titre, le programme « Learn on Demand du Kentucky Community and Technical College System » est conçu avec de petits modules de formation additionnels adaptés à des profils spécifiques d'apprenants (à temps plein ayant un emploi à temps partiel) ayant besoin d'une plus grande souplesse et d'une aide additionnelle dans leur apprentissage. Ces modules de formation abrégés « juste à temps, juste pour moi » sont pensés dans une approche flexible en répondant à des besoins spécifiques d'apprentissage.<sup>7</sup>

### ***L'application des connaissances***

Si l'accès au savoir via les sites web constitue une forme de flexibilité indéniable, il en est de même de l'application des connaissances, notamment avec le partage et l'échange de savoir, la communication entre apprenants et les forums de discussion. Ils apparaissent comment autant de formes de flexibilité pour les apprenants, qui apprennent les uns des autres. Des réflexions et contributions complémentaires aux cours formels (réservés aux apprenants inscrits) constituent d'autres manifestations de la flexibilité dans l'application des connaissances. Ainsi, à la University of British Columbia, des blogues et des wikis sont créés spécialement pour des cours, afin d'encourager les contributions et réflexions du grand public.

---

<sup>6</sup> CONTACT NORD (2012), « Une nouvelle pédagogie émerge ... et l'apprentissage en ligne est un facteur contributif ». Ontario : Le réseau d'éducation et de formation à distance de l'Ontario, p. 3. [www.contactnord.ca](http://www.contactnord.ca)

<sup>7</sup> Dans de telles situations, la structure du cours et l'accréditation ne conduisent pas à un achèvement complet des cours et doivent donc pour ce faire être restructurées (Contact Nord, 2012 : 7).

Tableau 1

Ressources éducatives ouvertes	La flexibilité dans l'accès au savoir et dans l'application des connaissances
<ul style="list-style-type: none"> <li>- OpenCourseare du MIT</li> <li>- iTunes University d'Apple</li> <li>- Open Learn de la Open University du Royaume-Uni</li> </ul>	<p>« Les métiers numériques, les vidéos You Tube comme les conférences TED ou la Khan Academy et, de plus en plus, les ressources éducatives ouvertes (REO) sous la forme de brefs cours magistraux, les animations, les simulations ou les mondes virtuels habilent le personnel enseignant et les étudiantes et étudiants à accéder aux connaissances et à les appliquer dans une grande variété de façons (Contact Nord, 2012 : 5).</p>

Non seulement les sources d'information sont inépuisables, mais elles sont souvent gratuites, ce qui permet d'expérimenter divers moyens d'application des connaissances (solutions de rechange et interprétations variées) (Contact Nord, 2012 : 6). Dans la manière d'appliquer les connaissances émergent de nouvelles formes de flexibilité dans l'apprentissage. De plus, les apprenants décident du moment et de la façon dont ils accompliront les activités académiques.

### La flexibilité dans le déploiement de « l'autonomie » de l'apprenant et de l'apprenante

Dans une formation en ligne, un des premiers conseils donné aux apprenants, est qu'ils soient autonomes. Un apprenant qui compte sur la personne tutrice pour déterminer les activités scolaires à réaliser chaque semaine et chaque jour butera à de nombreuses difficultés. En effet, toute formation en ligne implique que l'apprenant prenne en charge son propre apprentissage et la manière de le piloter.<sup>8</sup> C'est ainsi que s'entrecroisent « autonomie » et « flexibilité », qui définiront l'angle de sa formation. Cela englobe sa stratégie d'études, la détermination de ses temps et de sa méthode d'apprentissage, ainsi que son organisation. S'ajoutent à cela la structuration de son savoir selon ses schèmes de pensée et modèles cognitifs. Il va sans dire que cette manière de structurer le savoir et de l'organiser fait place, chez l'apprenant, à beaucoup de flexibilité. De même, la flexibilité inhérente aux cours à distance (espace, temps d'apprentissage, manière d'apprendre, organisation, etc.) favorise grandement l'autonomie.

Qui plus est, la transmission des savoirs passe par des moyens d'échange que s'approprient les apprenants. À ce titre, l'exemple souvent invoqué est celui des réseaux sociaux. Ils favorisent le développement de communautés de pratique permettant aux apprenants de partager des expériences d'apprentissage, d'échanger et de discuter de concepts, théories et approches analytiques. Flexibilité et autonomie sont ainsi intimement liées. L'autonomie s'accroît d'autant plus que l'apprenant est amené à produire des contenus et autres activités (vidéos, blogues, etc.). Il dispose d'une certaine latitude quant aux dates de remise des travaux et il peut organiser lui-même son échéancier.

<sup>8</sup> FERNANDES, E et al. (2011) "Flexibilisation de l'enseignement : utilisation des technologies et approches complémentaires". Document interne du réseau Riset, Université de Lausanne, [http://www.unil.ch/webdav/site/riset/shared/documentation/flexibilisation\\_4fev2011.pdf](http://www.unil.ch/webdav/site/riset/shared/documentation/flexibilisation_4fev2011.pdf).

## La flexibilité dans l'usage des technologies

La « technologie » est sans aucun doute l'une des dimensions liées de manière constante à la flexibilité du modèle d'apprentissage hybride ou entièrement en ligne. Les technologies sont utilisées à la fois aux fins d'enseignement et d'apprentissage. Ainsi par exemple, les plateformes technologiques favorisent l'apprentissage et les cours en ligne (formation assistée par ordinateur, web, salles de classe virtuelles, RSA, REO, MOOC, etc.) (Contact Nord, 2012 : 2). Elles offrent un accès illimité aux savoirs, et ce, à toute heure du jour, du soir et de la nuit. Elles permettent aux apprenants d'adapter facilement leur stratégie d'études à leurs besoins et contraintes personnelles et professionnelles. Grâce à leurs propriétés élastiques et malléables, elles répondent aux attentes des apprenants selon les circonstances du moment. L'accès au savoir devient ainsi très flexible, puisque les technologies sont très diversifiées (téléphone intelligent, iPad, tablettes etc.) et leurs possibilités très variées (contenus, ressources multimédias, échange et partage des savoirs). Qui plus est, elles favorisent le travail collaboratif (apprenants, enseignants, autres professionnels).

Du côté des apprenants, les forums de discussions intégrés aux plateformes technologiques offrent la possibilité de partager des analyses et commentaires, d'y répondre et d'avancer par le fait même dans la connaissance. Du côté de l'enseignement, les technologies autorisent beaucoup de flexibilité en favorisant l'autonomie des apprenants dans une diversité d'applications technologiques (E Fernandes et al., 2011 : 1).<sup>9</sup>

Il va sans dire que le déploiement de cette flexibilité n'est pas sans requérir une certaine maîtrise des outils techniques, et ce tant du côté des apprenants que des enseignants et personnes tutrices et autres professionnels de l'enseignement.<sup>10</sup> Cette maîtrise est d'autant plus importante que les cours traditionnels ne constituent plus un incitatif suffisant pour intéresser les apprenants à leur formation.<sup>11</sup>

## La flexibilité dans la pédagogie

Si la salle de classe traditionnelle n'est plus l'unique lieu de prestation d'enseignement, est-ce à dire que la pédagogie traditionnelle n'est plus également l'unique forme de transmission des savoirs ? Depuis plusieurs années, nous répondons à cela par l'affirmative, mais ce qui change maintenant, c'est qu'il est maintenant question d'un partage accru du pouvoir<sup>12</sup> entre personnel enseignant et apprenants. Ce n'est plus l'approche « descendante » d'enseignement qui prime, mais plutôt une approche où enseignants et apprenants participent d'un même processus en enseignant et apprenant en même temps. (Contact Nord, 2010 : 9).

Les transformations des méthodes pédagogiques touchent à la fois le modèle d'apprentissage hybride ou entièrement en ligne, ainsi que divers environnements d'apprentissage synchrones ou axés sur la collaboration et asynchrones (Université d'Ottawa, 2013 : 18). Le personnel enseignant et tutorial a ainsi tout le loisir

---

<sup>9</sup> CADEUL (GILBERT, Julie) (2006), « Réflexion sur l'enseignement en ligne ». Québec : Université Laval, Confédération des associations d'étudiants et d'étudiantes de l'Université Laval, 27 pages.

<sup>10</sup> Il apparaît que certains enseignants éprouvent quelques difficultés à l'utilisation des technologies, d'où un certain risque de clivage avec ceux étant à l'aise (CADEUL, 2006 : 20).

<sup>11</sup> UNIVERSITÉ D'OTTAWA (2013), Rapport du groupe de travail sur l'apprentissage en ligne. Canada : UO, 82 pages.

<sup>12</sup> Retenons les formes de pouvoir suivantes : Pouvoir associé à la maîtrise des processus, qui signifie la capacité d'un individu d'influer sur les méthodes d'analyse et les processus et pouvoir d'information, qui résulte de l'accès à l'information et de la mainmise qu'on a sur elle. Voir John R. SCHERMERHORN Jr, James G. HUNT, Richard N. OSBORN et Claire de BILLY (2010), Comportement humain et organisation, Saint-Laurent, Québec : Éditions du Renouveau pédagogique, p. 280.

d'incorporer ses contributions théoriques ou analytiques dans les champs de connaissance spécialisés via les MOOCS. La flexibilité s'associe alors à une souplesse des contenus et rend possible leur diffusion sur des bases extra-larges, notamment grâce aux MOOCS. (Contact Nord, 2012, 17).

Les nouvelles modalités pédagogiques touchent de nombreuses facettes de l'enseignement : le contenu de cours, les stratégies d'apprentissage, leur organisation, les ressources et les lieux d'accès aux cours. S'ajoutent à cela les choix que fait l'apprenant pour déterminer les choix de sujet des travaux de session, organiser son projet d'études, ainsi que les interactions en continue via les courriels.

De la même manière que la présence de l'enseignant diminue, le travail individuel de l'apprenant s'accroît. L'apprenant prend en charge une partie du travail académique. Cette formule dite de « reconstruction » (ou pédagogie inversée) le place au cœur des processus d'apprentissage et pédagogique (E Fernandes et al., 2011 : 7). La flexibilité oriente la pédagogie afin d'atteindre les objectifs visés en matière de réussite éducative.

### **La flexibilité dans les tâches tutorales**

De la même manière que la pédagogie s'oriente vers plus de flexibilité, il en va de même des tâches des professionnels du tutorat. Ainsi se développent ses fonctions de guide, de facilitateur et d'évaluateur, afin d'aider les apprenants à trouver, analyser et appliquer les connaissances dans leurs activités d'apprentissage. Son contrôle « sur où et comment » se déroule l'apprentissage s'amenuise parallèlement avec ce changement vers des tâches de facilitation (Contact Nord, 2012 : 7). Les personnes tutrices jouent un rôle de guide d'apprentissage en assurant un mentorat auprès des apprenants. Elles leur font connaître les outils techniques pour réaliser les activités d'auto-apprentissage et notées, les éveillent à un esprit critique, les sensibilisent à la crédibilité des sources, etc. Des compétences additionnelles, notamment sur le plan technique et communicationnel s'avèrent ainsi indispensables pour leur permettre d'assumer ce nouveau rôle correctement.

Dans sa pratique courante le travail de la personne tutrice est associé à celui du chargé de cours, ou en d'autres termes, de l'enseignant dans le cadre d'une prestation de cours en classe traditionnelle. Il est possible de parler d'un « rôle évolutif » du personnel de tutorat et enseignant vers davantage de soutien et de négociation au sujet des contenus et des méthodes. L'accent est mis sur le développement de l'autonomie de l'apprenant (Contact Nord, 2012 : 9). Au soutien académique se joignent des tâches de correction et de suivi pédagogique. Les personnes tutrices peuvent fournir une rétroaction immédiate ou instantanée à l'apprenant.

Ce nouveau rôle est le reflet d'une approche flexible qui favorise l'éclosion de nouvelles manières de faire, d'enseigner et d'encadrer les apprenants. Les clips vidéo et audio, les animations et les graphiques favorisent cette flexibilité sur les plateformes technologiques spécialisées en fournissant aux apprenants les réponses demandées.

Le professionnel du tutorat peut être amené à profiter de cette flexibilité pour étendre son champ d'expertise dans différents champs de connaissances. Cela exige de sa part beaucoup de flexibilité dans l'accès aux savoirs et la manière de se les approprier, afin de répondre aux demandes des apprenants. La pédagogie est éclatée.

Les frontières de l'apprentissage s'estompent et offrent une très grande flexibilité. Du côté du professionnel, cela exige une large ouverture d'esprit, un vaste accès au

réservoir de connaissances car il ne connaît pas d'avance la nature des demandes des apprenants et leurs champs disciplinaires. Il doit s'appuyer sur les outils disponibles en ligne, afin de bien les guider et les diriger dans leur demande. On assiste ainsi à un bouleversement des styles d'encadrement, de même qu'à une transformation des styles d'application des connaissances à la fois du côté des professionnels de l'enseignement et des apprenants.<sup>13</sup>

## **Les cas de figure dans la pratique tutorale**

Nous appuyant maintenant sur notre pratique professionnelle, nous allons présenter trois cas de figure permettant d'observer différentes manifestations de la flexibilité dans le modèle d'apprentissage hybride ou entièrement ligne.

### **Une formation à distance parallèlement à l'exercice d'un travail de nuit**

Des apprenants choisissent la formation à distance, notamment parce qu'elle favorise une grande flexibilité dans la gestion de leur temps d'étude. Dans notre premier cas de figure, l'apprenant est travailleur de nuit. Il lui arrive fréquemment de faire ses travaux durant la nuit. Au besoin, il achemine ses demandes d'explication à des heures tardives pour avoir des conseils, un soutien académique ou pour toute autre question concernant le cours. Il peut demander par exemple des vérifications sur ses travaux notés afin de voir s'il est dans la bonne voie. Pour la personne tutrice, compte tenu des règles prescrites par l'institution, à savoir l'obligation d'un délai de réponse limité dans le temps, cela nécessite un ajustement pour fournir une réponse adéquate en tenant compte des règles institutionnelles. On assiste à une flexibilité de ses temps de travail, calquée sur le rythme de l'apprenant. Certains apprenants ont des contraintes les empêchant de participer aux rencontres virtuelles. Ils doivent se rebattre sur le visionnement des séances enregistrées à d'autres périodes de cours pour suivre leur formation adéquatement. Pour la personne tutrice, il s'ensuit un certain décalage par rapport à sa programmation dont elle devra tenir compte ultérieurement dans la planification de ses rencontres virtuelles.

### **Suivre une formation tout en ayant des responsabilités familiales et professionnelles**

Dans le deuxième cas de figure, la flexibilité des temps d'apprentissage des apprenants répond à des impératifs qui relèvent non pas de dimensions liées à leur formation à distance proprement dite, mais qui découlent directement de leurs responsabilités professionnelles et familiales. Des délais personnels, professionnels et familiaux à respecter font en sorte qu'ils doivent ajuster leur apprentissage scolaire parallèlement à leurs autres obligations. Pour la personne tutrice, cela exige de faire quelques compromis dans sa programmation académique pour les aider à réussir leur cours, soit leur permettre d'achever leurs travaux et de faire la passation de leurs examens finaux. Ce cas de figure montre à quel point la personne tutrice a une pratique relativement dépendante des temps d'apprentissage des apprenants. Elle doit prévoir un temps de travail au-delà des cadres institutionnels établis pour

---

<sup>13</sup> CAVA, le centre d'appui virtuel d'apprentissage est un centre virtuel qui offre soutien académique dans l'apprentissage du français et de la langue seconde. Des animateurs répondent aux demandes des apprenants à toute heure du jour, et sur tous les fuseaux horaires du Canada, que ce soit sur des questions de poésie, de structure de texte, ou encore d'organisation des travaux de recherche.

l'encadrement des apprenants, notamment pour la correction des travaux et épreuves académiques.

### **Les cours en ligne : un choix de dernier recours**

Dans le troisième cas de figure, les apprenants en fin de parcours scolaire, peuvent être amenés à choisir la formation en ligne plutôt que la formation traditionnelle en présentiel. L'institution académique ne peut pas toujours leur offrir la possibilité de compléter leur formation en présentiel, de sorte qu'ils n'ont d'autres choix que de se rabattre sur la formation en ligne. Une certaine flexibilité de leur temps d'apprentissage sera nécessairement essentielle afin de d'ajuster leur cours en ligne à leur programmation scolaire régulière. Dans cette mesure, ils doivent trouver des accommodements pour faire leur cours en ligne : les soirs, les week-ends, entre deux périodes de cours en semaine, etc. Une flexibilité similaire est indispensable également du côté des professionnels du tutorat, qui doivent proposer des arrangements pour fournir une réponse adaptée à la disponibilité des apprenants, c'est-à-dire des moments de disponibilité qui s'insèrent dans leur parcours scolaire et correspondent à leur plage-horaire. Pour la personne tutrice, cela peut aussi signifier une augmentation de sa charge de travail du fait qu'elle peut être amenée à ajouter des rencontres virtuelles additionnelles à sa programmation régulière pour répondre aux besoins de ces apprenants. C'est là un exemple de flexibilité de son travail d'encadrement découlant de certaines situations atypiques du côté des apprenants.

### **Schéma de flexibilisation**

Nous avons choisi de retenir au titre de démarche exploratoire quatre paramètres de flexibilité et d'en proposer une grille d'observation à partir de laquelle nous souhaitons approfondir l'analyse de la flexibilité tout en montrant ses diverses manifestations dans notre propre pratique professionnelle. Nous essaierons de faire ressortir différents types de scénario d'apprentissage ou de motivation chez les apprenants dans un modèle d'apprentissage hybride ou entièrement en ligne.<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> Notre schéma de flexibilisation s'inspire du document : FERNANDES, E et al. (2011) "Flexibilisation de l'enseignement : utilisation des technologies et approches complémentaires". Document interne du réseau Riset, Université de Lausanne (Riset, 2011). [http://www.unil.ch/webdav/site/riset/shared/documentation/flexibilisation\\_4fev2011.pdf](http://www.unil.ch/webdav/site/riset/shared/documentation/flexibilisation_4fev2011.pdf).

## Schéma de la flexibilisation

### Paramètre de la flexibilité : Exigence d'admission

Caractéristiques de la flexibilisation recherchée	Les cas de figure	Les visées éducatives et professionnelles des apprenants (Scénarios)	Les types d'approches tutorales axées sur la flexibilisation (niveau et degré de flexibilité à déterminer)
<p>Pour compléter une formation</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Niveau postsecondaire</li> <li>- En fin de programme académique (présentiel)</li> <li>- Quand il manque un à deux cours pour terminer une formation</li> </ul> <p>Pour suivre un programme complet (à vérifier)</p>	<p>Inscrits dans un programme académique</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Niveau secondaire</li> <li>- Niveau collégial</li> <li>- Niveau universitaire</li> </ul> <p>Inscrit dans un programme de réinsertion professionnelle</p>	<p>Compléter leur programme académique en vue de l'obtention d'un diplôme</p> <p>Pour s'inscrire dans une formation de leur choix par la suite.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Accéder au niveau collégial</li> <li>- Terminer une formation collégiale</li> <li>- Terminer une formation universitaire</li> </ul>	<p>Fournir une rétroaction en tout temps (tuteur / enseignant)</p> <p>Pour réaliser des économies d'échelle sur l'utilisation des salles de cours (ou de laboratoires)</p>

### Paramètre de la flexibilité : Temps / durée

Caractéristiques de la flexibilité recherchée	Les cas de figure	Les visées éducatives et professionnelles des apprenants (Scénarios)	Les types d'approches tutorales axées sur la flexibilité (niveau et degré de flexibilité à déterminer)
<p>Possibilité de suivre des études en tout temps (apprenant)</p> <p>Organiser un cursus d'études sur une période donnée /</p> <p>Réaliser des économies (frais de déplacement / salles de classe)</p>	<p>Apprenants et apprenantes :</p> <p>Inscrits dans un programme académique</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Perfectionnement</li> <li>- Développement de compétences</li> <li>- Fin de programme d'études</li> </ul> <p>Inscrits dans un programme de réinsertion professionnelle</p> <p>Apprenantes en congé de maternité</p> <p>Apprenants et apprenantes ayant besoin de davantage de souplesse</p> <p>Conciliation études / travail</p> <p>Incités par les entreprises à poursuivre une formation continue</p> <p>Pour répondre à des demandes de formation continue</p> <p>Exigences du milieu de travail</p> <p>Exigences des corporations professionnelles</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Cours à distance</li> <li>-Cours à distance avec plateforme technologique</li> </ul>	<p>En cumulant études et activités professionnelles</p> <p>Obtenir et / ou compléter une formation</p> <p>Obtenir un diplôme</p> <p>Favoriser la mobilité professionnelle (changement d'emploi)</p> <p>Favoriser une promotion dans l'organisation</p> <p>Favoriser une réinsertion professionnelle</p> <p>Progresser à un rythme personnel</p>	<p>Fournir une rétroaction en tout temps (tuteur / enseignant)</p>

**Paramètre de la flexibilité : Approche pédagogique et ressources.  
Contenus / types de cours suivi**

<b>Caractéristiques de la flexibilisation recherchée</b>	<b>Les cas de figure</b>	<b>Les visées éducatives et professionnelles des apprenants (Scénarios)</b>	<b>Les types d'approches tutorales axées sur la flexibilisation (niveau et degré de flexibilité à déterminer)</b>
<p>Acquisition de nouvelles connaissances</p> <p>Exemples :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Processus de dotation</li> <li>- Application de la méthode de l'analyse de cas</li> <li>- Enquête en entreprise</li> <li>- Cours d'appoint pour compléter une formation</li> <li>- Acquisition de connaissances générales / perfectionnement professionnel</li> </ul> <p>Perfectionnement</p>	<p>Inscrits dans un programme académique</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Perfectionnement</li> <li>- Développement de compétences</li> </ul> <p>Inscrit dans un programme de réinsertion professionnelle</p> <p>Incitatif des entreprises / employeurs</p>	<p>Se faire valoir dans l'organisation dans laquelle ils œuvrent.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Obtenir une promotion</li> <li>- Etre impliquée dans une activité spécialisée (dotation)</li> <li>- Améliorer ses interventions (gestion et supervision)</li> </ul> <p>Acquérir ou actualiser des compétences</p>	<p>Adaptation des enseignements aux besoins des apprenants</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Suivi / examen des premiers travaux scolaires</li> <li>- Rétroactions</li> <li>- Rencontres virtuelles pour échanger et partager sur l'avancement des travaux</li> <li>- Ajustement en fonction des différences individuelles dans l'apprentissage</li> <li>- Plus grande disponibilité de l'enseignant</li> </ul>

## Paramètre de la flexibilité : Usages des technologies

Caractéristiques de la flexibilisation recherchée	Les cas de figure	Les visées éducatives et professionnelles des apprenants (Scénarios)	Les types d'approches tutorales axées sur la flexibilisation (niveau et degré de flexibilité à déterminer)
<p>Suivre une formation sans les contraintes de l'espace (éloignement, déplacement)</p> <p>Liens pour créer des liens entre l'expertise, les programmes et les ressources</p> <p>Accéder aux ressources documentaires à l'infini</p> <p>Introduction d'éléments asynchrones dans les formations synchrones</p> <p>Définir sa propre stratégie d'étude</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Accès aux sites web des cours</li> <li>- Accès aux activités interactives</li> <li>- Accès aux activités d'auto-apprentissage</li> <li>- Accès aux tests</li> <li>- Accès aux examens en ligne</li> <li>- Accès aux forums de discussion / interactions en ligne</li> <li>- Fixation des horaires des rencontres virtuelles</li> </ul> <p>Création de communautés virtuelles</p>	<p>Inscrits dans un programme académique</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Perfectionnement</li> <li>- Développement de compétences</li> <li>- Fin de programme d'études</li> </ul> <p>Inscrit dans un programme de réinsertion professionnelle</p> <p>Apprenantes en congé de maternité</p> <p>Conciliation études / travail</p> <p>Incités par les entreprises à poursuivre une formation continue</p> <p>Pour répondre à des demandes de formation continue</p> <p>Exigences du milieu de travail</p> <p>Exigences des corporations professionnelles</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cours à distance</li> <li>- Cours à distance avec plateforme technologique</li> </ul>	<p>Obtention d'un diplôme</p> <p>Compléter une formation</p> <p>Sensibilisation à l'utilisation de toutes les formes de technologies</p> <p>/apprentissage fondé sur les technologies</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- utilisation des médias sociaux / réseaux sociaux</li> <li>- Livres électroniques</li> <li>- Ressources web</li> </ul> <p>Meilleure réponse aux besoins d'un apprentissage en mode autonome (n'excluant pas les groupes de discussion)</p> <p>Acquisition de compétences transférables dans d'autres domaines / travail</p> <p>Acquisition de compétences spécifiques</p> <p>Acquisition de compétences génériques</p> <p>Acquérir ou actualiser des compétences</p> <p>Meilleure préparation aux exigences du monde moderne / sous ses aspects techniques</p> <p>Acquisition de compétences en technologie de l'information</p> <p>Perfectionnement des compétences numériques</p>	<p>Fournir une réponse / rétroaction en formule « juste-à-temps »</p> <p>Rencontres virtuelles adaptées aux disponibilités des apprenants</p> <p>Offre en continu d'une rétroaction sur les activités académiques / nouvelles / forums de discussion</p> <p>Rétroaction continue pour le suivi du cheminement académique / rappel des travaux à réaliser / dates butoir des activités académiques</p> <p>Enregistrement des rencontres virtuelles</p> <p>Accroissement des interactions en ligne</p> <p>Collaboration entre les membres du corps professoral</p> <p>Décentralisation de la formation en dehors de la salle de classe</p> <p>Remplacement des activités en classe par des activités en ligne</p>

Le schéma de flexibilisation présenté plus haut permet d'identifier trois groupes d'apprenants concernés par les avantages liés à la flexibilisation; 1) les apprenants voulant ou poursuivre leur scolarité; 2) les apprenants incités par les employeurs qui misent sur la formation continue, puis finalement 3) les apprenants recherchant une flexibilité des horaires (CADEUL, 2006 : 11).

Comme nous avons pu l'observer, la flexibilité est possible dans plusieurs situations et elle répond à des besoins de formation très variés. Nous ne nous surprenons plus aujourd'hui de voir des personnes (toute catégorie d'âge confondue) s'inscrire dans un cursus d'apprentissage à vie. Que ce soit l'entreprise ou le milieu de vie en général, les incitations sont très fortes pour inciter les individus à acquérir de nouvelles qualifications, de nouvelles compétences pour lesquels ces diverses formes de flexibilité du modèle d'apprentissage hybride ou entièrement en ligne constituent un attrait certain. La flexibilité des horaires des cours, leurs coûts avantageux, l'accessibilité des temps et espaces sont autant de facteurs d'attrait selon le Rapport du groupe de travail sur l'apprentissage en ligne (Canada). Les employeurs attendent des diplômés qu'ils acquièrent des compétences grâce à des expériences d'apprentissage informel (c'est-à-dire en dehors du milieu de travail proprement dit), qu'ils pourront obtenir grâce aux programmes de formation continue en ligne des divers établissements d'enseignement (Université d'Ottawa, 2013 : 2).

## Conclusion

Dans cet exposé, nous avons présenté cinq formes de flexibilité apparentes et visibles dans le modèle d'apprentissage hybride ou entièrement en ligne: 1) l'accès au savoir et l'application des connaissances; 2) l'autonomie de l'apprenant et de l'apprenante; 3) l'usage des technologies; 4) la pédagogie, puis enfin 5) les tâches tutorales. Nous avons abordé distinctement ces différentes formes, mais notons qu'elles sont également interreliées. En effet, la souplesse dans l'accès au savoir et l'application des connaissances est favorisée par le recours aux technologies. Ces dernières rendent possible à leur tour une diversité d'applications en ligne (tests, activités notées et interactives, etc.). La flexibilité qui se développe dans les approches pédagogiques est aussi tributaire des possibilités technologiques (clips vidéo, activités asynchrones dans des cours en présentiel, etc.).

Par ailleurs, les trois cas de figure, observés dans notre pratique professionnelle, témoignent de quelle manière les professionnels du tutorat se retrouvent fréquemment en situation de flexibilité et d'accommodement. Ils doivent se placer et se positionner régulièrement en mode réactif afin d'assurer un suivi et un encadrement optimaux aux apprenants. Les formes de flexibilité se déployant alors sont ainsi très variées : suivi académique à des heures atypiques ; duplication des rencontres virtuelles ; utilisation élargie du courriel ; accroissement des plages de disponibilité tutorale, etc.

Difficile à prévoir, à cerner et à bien définir, ces formes de flexibilité sont ainsi partie intégrante de la réussite académique, sans quoi les apprenants courent à l'échec. Cette flexibilité des temps d'apprentissage qui se manifeste de part et d'autres tant du côté des apprenants que des personnes tutrices constitue aussi un gage de réussite académique.

Néanmoins, nous avons observé quelques revers de ces changements auxquels peuvent être confrontées les personnes tutrices.

Avantages	Resserrement des fonctions tutorales
<p>Amélioration de l'expérience d'enseignement et d'apprentissage</p> <p>Amélioration de la communication et de l'engagement des apprenants et apprenantes</p> <p>Création d'une plus forte synergie entre apprenants</p> <p>Préparation des étudiants pour l'avenir (développement d'une expertise à l'utilisation des technologies), notamment en milieu de travail</p> <p>Accroissement de l'adaptabilité des occasions d'apprentissage</p> <p>Amélioration de l'accessibilité</p> <p>Ouverture à l'égard des technologies</p> <p>Intégration de nouvelles approches pédagogiques</p> <p>Offre une tribune de discussion</p> <p>Accès souple aux dans le temps et l'espace aux documents du cours.</p>	<p>Extension des disponibilités</p> <p>Exigences élevées de la part des apprenants pour remettre les rétroactions</p> <p>Augmentation de l'interactivité et de la communication en dehors d'une couverture normale de travail</p> <p>Accroissement des temps pédagogiques consacrés aux apprenants</p> <p>Changement d'habitudes de travail</p>

Nous constatons que l'apprentissage hybride ou entièrement en ligne se présente comme facteur d'attrait puisqu'il favorise une meilleure rétention, apporte un intérêt accru envers les formations. Ainsi donc, nous pouvons lire dans le Rapport du Groupe de travail sur l'apprentissage en ligne cette recommandation qui est d'adopter l'apprentissage hybride à grande échelle. Non seulement, des budgets doivent soutenir cette recommandation, mais elle aussi un moyen de favoriser l'innovation dans l'enseignement. Cela témoigne certainement d'un intérêt positif grandissant envers l'apprentissage hybride ou entièrement en ligne et d'un intérêt indéniable envers la flexibilité sous toutes ses facettes.

Nous remarquons que la flexibilité semble perçue davantage dans une catégorie donnée de la population, elle-même susceptible d'adhérer au marché du travail. Or, les apprenants en formation hybride et à distance ont un portrait sociologique très diversifié tant au niveau des catégories d'âge que des cursus personnels et professionnels. Le Rapport du groupe de travail sur l'apprentissage en ligne indique par ailleurs que le

monde du travail exige des diplômés de niveau collégial des compétences qui s'acquièrent dans le cadre d'expérience d'apprentissage informel (Université d'Ottawa, 2013, 5). Ces expériences d'apprentissage informel en milieu de travail renvoient à des formations personnelles que suit l'apprenant de sa propre initiative (collège et université notamment). Qui plus est, l'apprentissage hybride favorise en environnement plus stimulant et plus dynamique en offrant divers médias et types d'interaction convenant à divers types d'apprentissage.

Nous avons choisi de retenir, au titre de démarche exploratoire, quatre paramètres de flexibilité et d'en proposer une grille (schéma de flexibilisation) à partir de laquelle nous souhaitons approfondir l'analyse de la flexibilité tout en montrant ses diverses manifestations dans notre propre pratique professionnelle.

Le schéma de flexibilisation présenté a orienté notre réflexion de deux façons. D'abord, il a permis d'exposer de quelle manière la flexibilité répond aux besoins académiques d'une clientèle aux attentes variées (exigences d'admission, durée, pédagogie, etc.). Puis, il a fait émerger diverses réponses aux problèmes de l'éducation (seul moyen de suivre des cours, économies sur les frais de déplacement, accessibilité des formations dans les régions éloignées, etc.).

Nous observons aussi que les paramètres de flexibilité ne concernent pas invariablement tous les profils d'apprenants. Ainsi par exemple, si pour un apprenant, la souplesse des temps d'apprentissage que permet l'enseignement à distance constitue l'élément clé de sa persévérance scolaire, cet élément de flexibilité ne sera pas nécessairement le même pour un autre apprenant, qui pourra par exemple accorder plus d'importance à la multiplicité des ressources que permet la plateforme technologique dans une formation en ligne. De même que les facteurs de flexibilité sont variés, le sont tout autant les profils d'apprenants et d'apprenantes.

Les rôles changeants du personnel enseignant et tutorial (prestation, soutien et évaluation) et des apprenants, qui reflètent le déploiement d'une certaine flexibilité, sont en devenir et font partie des « tendances émergentes ». Beaucoup reste donc à découvrir pour cerner à leur juste mesure les impacts de ces changements dans le modèle d'apprentissage hybride ou entièrement en ligne.

## Références

BAUDRIT, Alain (2003). *Le tutorat : richesse d'une méthode pédagogique*. De Boeck, 170 pages

CONTACT NORD (2014). Une nouvelle pédagogie émerge ... et l'apprentissage en ligne est un facteur contributif <http://www.contactnord.ca/tendances-et-orientations/pedagogie-en-transition/une-nouvelle-pedagogie-emerge-et-lapprentissage-en>

EDUCATION FIRST (2014). La meilleure manière de progresser : l'apprentissage basé sur la pratique <http://www.ef.com.fr/loc/language-learning/blended-approach/>

FERNANDES, E et al. (2011) "Flexibilisation de l'enseignement : utilisation des technologies et approches complémentaires". Document interne du réseau RISET, Université de Lausanne.  
[http://www.unil.ch/webdav/site/riset/shared/documentation/flexibilisation\\_4fev2011.pdf](http://www.unil.ch/webdav/site/riset/shared/documentation/flexibilisation_4fev2011.pdf).

GILBERT, Julie (2006). *Réflexion sur l'enseignement en ligne*, Québec: Université Laval, Cadeul, 27 pages.

JELMAN, Yassine (2011). Apprentissage en ligne et temporalités, *frantice.net*, n°3, pp. 42-49.

ROBERGE, Alexandra (2013). Bon marché, la formation en ligne ? Pas vraiment. Thot cursus <http://cursus.edu/article/19285/bon-marche-formation-ligne-pas-vraiment/>

Succès scolaire. À la recherche de tutorat en ligne <http://www.successscolaire.ca/tutorat/tutorat-en-ligne>

TOUSIGNANT, Pierre, TOUSIGNANT Sylvie (2013). Une stratégie nationale pour le développement de la formation en ligne, l'Australie donne l'exemple, dans : *Bulletin, L'Observatoire compétences-emplois sur la formation continue et le développement des compétences*, Vol. 4, n°2. Juin. <http://www.oce.uqam.ca/les-bulletins/96-strategie-australienne-elearning.html?catid=19%3Ajuin-2013-volume-4-numero-2>

UNIVERSITÉ D'OTTAWA (COLLECTIF) (2013) *Rapport du groupe de travail sur l'apprentissage en ligne*. Université d'Ottawa, 88 pages.

# Flexibilité dans les activités collaboratives médiatisées à distance

Margarida Romero

## La flexibilité de la FOAD

La nécessité de flexibilité temporelle est l'un des facteurs clés dans l'engagement des étudiants adultes dans des dispositifs de type FOAD (Pérez-Cereijo, 2006 ; Sullivan, 2001; Romero, 2010). Hors, le degré de flexibilité des dispositifs de FOAD sont très variables. La flexibilité dont peuvent bénéficier les étudiants de la FOAD est liée aux temps institutionnels, aux temps d'enseignement et aux temps du tutorat. Nous devons donc considérer l'ajustement entre la flexibilité attendue par les apprenants de la FOAD et le degré de flexibilité offerte par chacun des dispositifs de FOAD. La flexibilité temporelle dans les contextes de FOAD peut être déterminée selon trois perspectives. La première concerne les participants et correspond à leurs attentes et leurs besoins de flexibilité. La deuxième perspective de la flexibilité est constituée par les temps institutionnels et les temps d'enseignement et d'apprentissage synchrones et asynchrones. La troisième perspective de la flexibilité temporelle est déterminée par les temps du tutorat et des rétroactions de la FOAD. La combinaison des trois perspectives donne lieu à une typologie spécifique de flexibilité. L'ajustement des flexibilités institutionnelles, pédagogiques et du tutorat aux besoins de flexibilité des apprenants est un enjeu clé pour s'assurer de la réussite des apprentissages. Dans cette étude nous centrons notre attention sur les besoins de flexibilité temporelle des adultes en FOAD et les contraintes de flexibilité introduites dans le contexte des activités collaboratives médiatisées à distance.

## Le besoin de flexibilité des adultes en FOAD

Par rapport aux étudiants en formation initiale, les étudiants s'engageant dans la FOAD sont plus âgés (Diaz, 2002) et sont soumis à un nombre plus important de contraintes professionnelles et familiales. En s'engageant dans un cursus à distance, ils cherchent à concilier leurs temps de formation avec leurs engagements professionnels et sociaux (Bates, 2000 ; Palloff & Pratt, 2003). Dans leur méta-analyse de 35 études sur l'e-learning, Fenouillet et Déro (2006, p. 6) observent que « l'enseignement à distance est avant tout un enseignement pour des adultes qui sont astreints à de multiples activités avec lesquelles ils doivent jongler pour effectuer leurs études ». Dans certains cas, les ressources temporelles des étudiants sont très réduites et peu flexibles de sorte que leur seule possibilité de poursuivre des études est de s'engager dans une formation à distance. L'enquête réalisée par Nash (2005) auprès des étudiants à distance (n = 10 218) aux États-Unis constate que 44 % des étudiants se sont inscrits dans un cours de formation à distance à cause du manque de temps pour assister à des cours présentiels. Malgré des ressources temporelles moindres, il s'agit d'étudiants autonomes, autorégulés et motivés pour réussir professionnellement (Howell, Williams, & Lindsay, 2003), qui ont une bonne compétence TIC (Luck, & Whitley-De Graaf, 2004) et qui ont obtenu des notes au-dessus de la moyenne dans des diplômes antérieurs (Diaz, 2002).

## Les contraintes de flexibilité des activités collaboratives médiatisées à distance

Les activités collaboratives médiatisées à distance introduisent des contraintes temporelles liées aux besoins de coordination avec des coéquipiers et les contraintes qui pourraient découler des interdépendances temporelles de la planification de l'activité de manière (partiellement) synchrone. Tout d'abord, il faut considérer la diversité des cadres temporels des étudiants d'une même équipe. Une des principales raisons de ces différences est constituée par les fuseaux horaires des coéquipiers. Sur les activités collaboratives des campus virtuels internationaux, les étudiants vont devoir prendre conscience des différents cadres temporels de leurs coéquipiers afin d'organiser leurs activités collaboratives. Un deuxième défi dans la flexibilité temporelle des activités collaboratives médiatisées à distance est la convergence temporelle, dans le cas où les étudiants souhaiteraient travailler en synchronie. La convergence temporelle est définie comme la régulation des temps visant l'augmentation des heures de simultanéité (HS) entre les différents membres de l'équipe. Afin d'atteindre une certaine convergence temporelle, les étudiants doivent identifier leurs HS existantes ou potentielles, puis réguler leurs emplois du temps pour se retrouver de manière synchrone. Maznevski et Chudoba (2000) observent pendant 21 mois trois groupes de type projet semi-présentiels. Dans leur analyse longitudinale, ils observent que les groupes les plus efficaces sont arrivés à créer un cadre temporel qu'ils répètent régulièrement. Pour Henderson et Clark (1990) les équipes les plus efficaces sont celles qui sont arrivées à créer un cadre temporel qui s'adapte aux nécessités du travail collectif. Une fois que le cadre temporel de coordination a été mis en place, il serait très résistant au changement (Cataldo, 2007; Henderson & Clark, 1990), ce qui réduit la flexibilité temporelle des membres de l'équipe de travail. Nous observons que l'organisation des activités collaboratives médiatisées à distance nécessite la définition d'un cadre temporel pour le travail en équipe qui réduit la flexibilité temporelle tout en permettant de réduire les efforts de coordination de l'équipe.

## Optimisation de la flexibilité individuelle et collaborative dans les des activités collaboratives médiatisées à distance

Nous avons analysé les limites à la flexibilité individuelle et collective qu'entraînent les activités collaboratives médiatisées à distance proposées dans les FOAD. Les adultes ayant choisi de s'investir dans la FOAD afin d'optimiser la flexibilité des temps d'apprentissage sont souvent contraires, déçus et même frustrés, par les activités collaboratives qui leurs sont imposées dans la FOAD (Capdeferro, & Romero, 2012). Afin d'optimiser la flexibilité individuelle et collaborative dans les des activités collaboratives médiatisées à distance nous proposons quatre stratégies de régulation des temps d'enseignement et d'apprentissage dans la FOAD. La première est celle de s'assurer de la plus-value pédagogique des activités collaboratives médiatisées à distance proposées en FOAD (Kreijns, Kirschner, & Vermeulen, 2013). Dans certaines FOAD, les activités sont, par défaut, collaboratives, ce qui donne lieu à un effort considérable des étudiants en FOAD alors même qu'ils observent le manque de plus-value éducative des activités proposées. Les ingénieurs pédagogiques, enseignants et professeurs doivent assurer la plus-value des activités collaboratives proposées prenant en considération l'effort d'organisation et la réduction de la flexibilité individuelle et collaborative qu'elles entraînent. En deuxième lieu, les équipes d'étudiants doivent être formés considérant leurs emplois du temps et leurs fuseaux horaires afin qu'ils puissent collaborer et qu'aucune personne de l'équipe soit exclue du créneau

horaire majoritaire (Romero, 2007). En troisième lieu, les dispositifs de FOAD doivent permettre aux étudiants de développer les compétences de régulation du temps individuel et collaboratif afin de permettre de mieux organiser leurs temps d'étude individuels et collaboratifs (Franco-Casamitjana, Barberà, & Romero, 2013) et apprendre à réguler les organisations de temps asynchrones et synchrones en fonction des objectifs des activités collaboratives médiatisées à distance.

## Références

- Bates, A. T. (2004). *Technology, e-learning and distance education*. Routledge.
- Capdeferro, N., & Romero, M. (2012). Are online learners frustrated with collaborative learning experiences?. *International Review of Research in Open & Distance Learning*, 13(2).
- Cataldo, M. (2007). *Dependencies in Geographically Distributed Software Development: Overcoming the Limits of Modularity*. School of Computer Science. Pittsburgh, PA, Carnegie Mellon University. Ph.D.: 188.
- Diaz, D. P. (2002). Online Drop Rates Revisited. *The Technology Source*. 93-106.
- Fenouillet, F., & Dero, M. (2006). Le e-learning est-il efficace? Une analyse de la littérature anglo-saxonne. *Savoirs*, (3), 88-101.
- Franco-Casamitjana, M., Barberà, E., & Romero, M. (2013). A Methodological Definition for Time Regulation Patterns and Learning Efficiency in Collaborative Learning Contexts. *eLearn Center Research Paper Series*, 52-62.
- Henderson, R.M., & Clarck, K.B. (1990). Architectural Innovation: The Reconfiguration of Existing Product Technologies and the Failure of Established Firms. *Administrative Science Quarterly*, 35, 9-30.
- Howell, S. L., Williams, P. B., & Lindsay, N. K. (2003). Thirty-two trends affecting distance education: An informed foundation for strategic planning. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 6(3).
- Kreijns, K., Kirschner, P. A., & Vermeulen, M. (2013). Social aspects of CSCL environments: A research framework. *Educational Psychologist*, 48(4), 229-242.
- Luck, E. and K. Whiteley-De Graaf (2004). Students' Attitudes and Perception to Online Tutorials. EAERCD, *8th International Conference on Teaching and Research in the Distributive Trades*, London.
- Maznevski, M. L., & Chudoba, K. M. (2000). Bridging space over time: Global virtual team dynamics and effectiveness. *Organization science*, 11(5), 473-492.
- Nash, R. (2005). Course completion rates among distance learners: Identifying possible methods to improve retention *Online Journal of Distance Learning Administration*, 8 (4).
- Palloff, R. M., & Pratt, K. (2003). *The virtual student: A profile and guide to working with online learners*. John Wiley & Sons.
- Pérez-Cereijo, M. (2006). Attitude as Predictor of Success in Online Training. *International Journal on E Learning*. 5 (4), 623-639.
- Romero, M. (2010). *Gestion du temps dans les Activités Projet Médiatisées à Distance*. Sarrebrück: Editions Européennes Universitaires.

Sullivan, P. (2001). Gender differences and the online classroom: Male and female college students evaluate their experiences. *Community College Journal of Research & Practice*, 25(10), 805-818.

# Un cadre d'intervention sur la motivation adapté aux caractéristiques des apprenants

Martin Maltais, Cathia Papi, Roxane Calestagne

On observe depuis vingt ans, un intérêt croissant pour le soutien à l'apprentissage sur le plan motivationnel en formation à distance. De nombreux travaux relèvent une demande des apprenants et un intérêt pour ce type d'intervention. Plusieurs font état de résultats positifs d'actions visant à soutenir la motivation sur la persistance et les performances des étudiants.

C'est dans cet esprit qu'une intervention sur la motivation a été menée pour vérifier si la production de messages de motivation non personnalisés (Maltais et Deschênes, 2006; Pettigrew, Bilodeau, Chomienne *et al.*, 2007), à partir du modèle de Keller (ARCS), pouvait influencer favorablement la réussite des apprenants. Les résultats de cette étude montrent que la personnalisation des interventions serait l'avenue à privilégier pour obtenir des résultats probants (Maltais et Deschênes, 2009).

Des travaux antérieurs menés par Visser (Visser, 1998; Visser, Plomp et Kuiper, 1999) laissent toutefois entendre que de tels résultats sont possibles. L'intervention de Visser consiste essentiellement à envoyer des messages imprimés aux étudiants. Chaque message est conçu et produit pour faire ressortir une ou plusieurs des composantes du modèle de Keller. Une analyse préalable des besoins des étudiants **permet de personnaliser les messages pour certains groupes**. D'autres messages ne sont pas personnalisés et sont identiques pour tous. Visser réalise aussi des entrevues auprès des étudiants pour connaître leur réaction à la réception des messages. Elle évalue enfin les coûts reliés à ce type de stratégie. Les résultats obtenus sont de trois ordres: les réactions des étudiants, les taux de réussite et les coûts.

Les **réactions des étudiants** sont positives: les messages sont appréciés, les motivent et les aident à poursuivre leur formation. Il n'y a pas de différence dans la réaction des étudiants selon le type de messages acheminés (personnalisé ou non personnalisé).

Les **taux de réussite** ont doublé. Dans l'étude pilote, il est passé de 32 % à 53 %, soit une variation de  $\Delta = +21$  %. Écart plus élevé dans l'étude finale. Deux cours sont soumis à l'expérience. La réussite est passée de 37 % à 67 % dans l'un d'eux, alors qu'il progresse de 30 % à 61 % dans le second.

En ce qui a trait aux **coûts d'implantation** et d'opération, les deux études indiquent que le coût des messages personnalisés est très élevé parce que ces messages nécessitent une conception adaptée à chaque étudiant. Cette pratique augmente donc la charge de travail de la personne tutrice.

Nous avons donc décidé de nous appuyer sur les travaux de Keller (1999) pour mener notre intervention sur la motivation. Keller est d'abord un spécialiste de la performance humaine. Pour lui, la performance humaine (Figure 1) se situe à la jonction de trois grand type de variable : la motivation, les compétences de l'individu et les opportunités qu'offrent son environnement.

Figure 1 - La performance humaine selon Keller



La motivation est un type de variable constitué de quatre composantes, à la base du modèle ARCS de la motivation développé par Keller : Attention, Pertinence (Relevance), Confiance et Satisfaction. L'**attention** est une composante qui insiste sur l'importance de placer l'apprenant dans un environnement propice à l'apprentissage en attirant son attention sur la tâche à réaliser. La pertinence renvoie à la valeur accordée par l'étudiant à réaliser la tâche. La **confiance** est capacité de réussir. Elle renvoie à cette conviction, chez l'apprenant, qu'il est en mesure de remplir la tâche. La **satisfaction** porte sur le plaisir et le confort dans la réalisation de la tâche. Des rétroactions pertinentes, fréquentes et encourageantes sont de bonnes stratégies lorsque l'on souhaite accroître la satisfaction.

L'étude réalisée s'est centrée sur la production de message non personnalisés. En effet, Visser observait peu de différence entre les messages personnalisés et non personnalisés et comme les coûts de la personnalisation étaient élevés, nous avons d'abord décidé d'explorer cette piste.

Quatre messages ont été acheminés. Chaque message vise une seule composante du modèle de Keller, de façon à intervenir sur une composante de la motivation pour chaque intervention. À l'exception d'un cours : ni la réussite, ni les moyennes, ni la proportion de résultats scolaires élevés, n'augmentent de façon sensible à la suite de l'intervention. Si l'on compare les données sur une longue période, l'intervention sur la motivation avec une procédure de messages non personnalisés **a peu ou pas d'influence sur la réussite scolaire dans les cours retenus** dans cette étude. Les résultats légèrement positifs d'un cours peut s'expliquer de trois façons : 1) le contexte particulier des effectifs sous études (des étudiants plus engagés?), 2) un effet Hawthorne (la conscience qu'a le professeur d'être soumis à une expérimentation peut l'amener, inconsciemment, à assurer une plus grande réussite) ou 3) l'intervention est efficace dans ce cas (nous avons comblé une demande effective des étudiants sur le plan de la motivation). Les taux de Visser correspondent aux taux initiaux les plus

faibles des cours retenus dans la présente étude. Il devient donc plus difficile d'observer une augmentation substantielle du taux de réussite lorsque celui-ci se situe déjà dans les 60%. Dernièrement, nous avons décidé de proposer une nouvelle étude qui viserait la personnalisation des messages. Nous sommes donc revenus sur les travaux de Keller (1983; 1987a; 1987b), qui décrivent les quatre composantes de la motivation et ce qu'il faut considérer à leur égard. Le Tableau 1 décrit d'ailleurs chacune des composantes et sous-composantes de la motivation telles que formulées par Keller et les questions à formuler pour leur trouver des solutions.

Ces composantes sont, pour lui, des éléments de réflexions à conserver pour chacune des phases permettant de concevoir des activités d'interventions sur la motivation dans les cours que l'on offre (Tableau 2). Pour Keller, on conçoit un système d'intervention sur la motivation en 1) définissant l'état de la motivation du groupe, 2) concevant des activités adaptées au contextes et aux individus qui suivent la formation, 3) en développant le matériel et les activités nécessaires, 4) en réalisant une étude pilote qui permet de faire les ajustements nécessaires pour atteindre la qualité voulue.

Cette approche est beaucoup plus exhaustive que ce qui a été envisagé lors de la production de messages non personnalisés. Avec les avancées technologiques actuelles, nous postulons qu'il serait possible de concevoir des interventions sur la motivation personnalisées, permettant de 1) systématiser l'intervention sur la motivation et 2) d'assurer une intervention personnalisée, flexible (Rodet, 2014), qui se moule sur le cheminement de l'apprenant, de façon à hausser les taux de réussite. Comment pourrions-nous procéder ? Vos suggestions sont bienvenues !

Tableau 1 - Composantes et sous-composantes du modèle ARCS

Composantes et sous-composantes	Questions à formuler
<b>Attention</b>	
A1. Intérêt perçu	Que puis-je faire pour captiver leur attention?
A2. Intérêt souhaité	Comment puis-je susciter le questionnement?
A3. Variabilité de l'intérêt	Comment puis-je maintenir leur attention?
<b>Pertinence</b>	
P1. Se centrer sur les objectifs	Comment puis-je le plus efficacement possible répondre aux besoins de mes apprenants? (est-ce que je connais leurs besoins?)
P2. S'arrimer aux motivations des apprenants	Comment et à quel moment puis-je offrir à mes apprenants des options, des responsabilités et une influence appropriées?
P3. Familiarité	Comment puis-je mettre en relation l'enseignement à l'expérience d'apprentissage?
<b>Confiance</b>	
C1. Les exigences requises	Comment puis-je aider à construire des attentes favorables au succès.
C2. Les opportunités de réussites	De quelle façon l'expérience d'apprentissage peut-elle soutenir ou améliorer la confiance des étudiants à l'égard de leurs compétences.
C3. Le contrôle personnel	Comment les apprenants feront-ils pour clairement savoir que leurs succès découlent de leurs efforts et abilities?
<b>Satisfaction</b>	
S1. Conséquences naturelles	Comment puis-je fournir des opportunités signifiantes pour les apprenants dans leur capacité à mettre en oeuvre leurs connaissances/compétences nouvellement acquises?
S2. Conséquences positives	Qu'est-ce qui permettra le renforcements du sentiment de réussite de l'apprenant?
S3. Équité	Comment puis-je accompagner les étudiants pour qu'ils retiennent une vision positive de leur accomplissement?

**Tableau 2 - Phases pour mettre en place et concevoir des activités  
d'intervention sur la motivation**

<b>Phases et activités</b>	<b>Questions à formuler</b>
<b>Définir</b>	
1. Analyse de la motivation de l'audience	Quelles sont les motivations apparentes de l'auditoire à l'égard du cours?
2. Objectifs de motivation	Qu'est-ce que je veux accomplir en considérant la dynamique de motivation de l'auditoire?
3. Critères de mesure de la motivation	Comment vais-je déterminer si j'ai accomplis mes objectifs concernant la motivation?
<b>Conception</b>	
4. Établir les stratégies potentielles	Combien de stratégies sont en mesure d'atteindre les objectifs de motivation établis?
5. Choisir les stratégies	Quelles stratégies semblent les plus appropriées pour l'auditoire, le formateur et l'aménagement?
6. Intégrer les stratégies	Comment dois-je assembler les composantes portant sur l'enseignement et celles portant sur la motivation?
<b>Développement</b>	
7. Préparer le matériel portant sur la motivation	Comment localiser ou créer le matériel de motivation permettant d'atteindre les objectifs?
8. Améliorer le matériel d'apprentissage existant	Comment dois-je retravailler le matériel d'apprentissage pour améliorer son effet sur la motivation?
9. Developmental test	Comment puis-je obtenir une rétroaction me permettant de savoir si les stratégies d'intervention sur la motivation fonctionnent?
<b>Étude pilote</b>	
10. Implanter une étude pilote	Comment puis-je préparer et mettre en oeuvre une étude pilote représentative de la population visée?
11. Évaluation des effets	Comment puis-je repérer les effets prévus et imprévus sur la motivation qui surviennent dans le cours?
12. Certifier ou revoir	Comment dois-je déterminer si le cours doit-être revu ou aller directement à l'offre formelle?

## Références

Pettigrew, F, Bilodeau, H., Chômiennne, M. *et al.* (2007). Rapport de recherche : « Analyse critique des pratiques d'encadrement à distance des adultes aux ordres d'enseignement secondaire et collégial » financé par le FQRSC (#95406) et le MELS dans le cadre de l'action concertée portant sur la persévérance et la réussite scolaires : <http://www.telug.org/~girefad/R%E9sum%E9RapportFinal1dec07.doc> (dernière visite le 12 mai 2014)

Keller, J.M. (1983). Motivational design of instruction. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional theories and models: An overview of their current status* (383-434). New-York : Lawrence Erlbaum Associates.

Keller, J.M. (1987a). Development and use of the ARCS model of motivational design. *Journal of Instructional Development*, 10(3), 2-10. Keller, J.M. (1987b). The systematic process of motivational design. *Performance & Instruction*, 26(9), 1-8.

Keller, J.M. (1999). Motivational Systems. In H. Stolovitch et E. Keeps (Eds), Handbook of human performance technology (2e edition) (373-394). San Francisco : Jossey-Bass Inc.

Maltais, M. et Deschênes, A.-J. (2006). Rapport d'analyse des activités d'encadrement de 8 cours à distance. Québec : Télé-université, <http://www.telug.org/~girefad/R%E9sum%E9RapportFinal1dec07.doc> (dernière visite le 12 mai 2014).

Maltais, M. et Deschênes, A.-J. (2009). Une intervention sur la motivation dans l'encadrement des étudiants à distance. Journal of Distance Education - Revue de l'éducation à distance. 23(2), 1-24.

Rodet, J. (2014). Flexibilité de la FOAD et tutorat à distance; <http://blogdetad.blogspot.ca/2014/01/flexibilite-de-la-foad-et-tutorat.html> (dernière visite le 12 mai 2014).

Visser, L. (1998). The development of motivational communication in distance education support. Vernouillet: Lya Visser.

Visser, L., Plomp, T. et Kuiper, W. (1999). Development research applied to improve motivation in distance education. Enschede: University of Twente.

# A propos de tutorales

tutorales est une revue consacrée au tutorat à distance sous le parrainage de t@d, le portail du tutorat à distance.

La thématique exclusive de cette revue en fait déjà un objet unique en son genre mais tutorales veut se distinguer des autres publications par plusieurs aspects. Tout d'abord, elle est uniquement diffusée sur Internet, au format PDF, sous licence Creative Commons. Ce choix délibéré répond tant à des besoins économiques qu'au souci d'adopter une formule souple et rapide de publication. En effet, une des ambitions de tutorales consiste en la mise à disposition de textes sur le tutorat à distance, le plus tôt possible après leur rédaction par leurs auteurs. Il ne s'agit pas là de payer un tribut à « l'instantanéisme » contemporain, mais d'affirmer la volonté de se soustraire au travers habituel de la publication d'articles traitant de situations et de données antérieures de plusieurs années à la date de diffusion.

Ceci est rendu possible par l'allègement des contraintes éditoriales dans la mesure où les rédacteurs assurent également des tâches d'édition. En ce sens, ils sont libres de choisir leur style de rédaction et ne sont pas contraints par l'adoption de telle ou telle méthodologie exigée par l'édition scientifique. De même, il n'y a pas de contrôle éditorial poussé sinon la vérification que le texte correspond bien au champ de la revue et qu'il présente pour l'auteur, en premier, et les lecteurs, en second, une opportunité d'approfondir et de mettre au net idées et propos.

Pour autant, tutorales ne retranche rien à son ambition de diffuser des informations pertinentes et de qualité. Pour ce faire, elle fait essentiellement confiance aux auteurs qu'elle accueille et au jugement des animateurs de t@d.

Sur les auteurs aussi, tutorales veut se distinguer, en particulier par l'accueil de rédacteurs occasionnels, non reconnus, y compris des novices. Si la publication d'auteurs plus établis n'est pas exclue, elle ne constitue pas, clairement, la priorité de cette revue. C'est pourquoi le profil de l'auteur de tutorales est davantage celui d'un étudiant en Master que d'un doctorant ou celui d'un professionnel plutôt que d'un enseignant-chercheur.

Enfin, les auteurs de tutorales bénéficient d'autres avantages spécifiques. Ils ne sont contraints par aucune limitation du nombre de pages et chaque contribution constitue l'élément principal d'un numéro de la revue. De ce fait, la périodicité de la revue n'est pas fixe mais la publication des numéros dépend de l'actualité et des propositions des auteurs.

Pour conclure cette présentation de tutorales, j'invite toutes les personnes qui ont réalisé un travail de recherche sur le tutorat à distance, même modeste, ou qui veulent témoigner d'expériences tutorales à franchir le pas de la publication.

tutorales se veut avant tout à leur service et à celui de la promotion du tutorat à distance.

Contact par mail : [jacques.rodet@free.fr](mailto:jacques.rodet@free.fr)

ISSN n° 2104-333

# Conditions d'utilisation de la revue tutorales

Vous êtes libres de reproduire, distribuer et communiquer cette création au public, selon les conditions suivantes :

**Paternité.** Vous devez citer le nom de l'auteur original de la manière indiquée par l'auteur de l'oeuvre ou le titulaire des droits qui vous confère cette autorisation (mais pas d'une manière qui suggérerait qu'ils vous soutiennent ou approuvent votre utilisation de l'oeuvre).

**Pas d'Utilisation Commerciale.** Vous n'avez pas le droit d'utiliser cette création à des fins commerciales.

**Pas de Modification.** Vous n'avez pas le droit de modifier, de transformer ou d'adapter cette création.

A chaque réutilisation ou distribution de cette création, vous devez faire apparaître clairement au public les conditions contractuelles de sa mise à disposition. La meilleure manière de les indiquer est un lien vers cette page web.

Chacune de ces conditions peut être levée si vous obtenez l'autorisation du titulaire des droits sur cette oeuvre.

Rien dans ce contrat ne diminue ou ne restreint le droit moral de l'auteur ou des auteurs.



<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/>