# Table des matières

**Liste des figures et tableaux**

**Liste des sigles et acronymes**

**Préface**

**Introduction. Temporalité, savoir-enseigner et gouvernance en formation à distance à l’université**

*Jean Bernatchez*

Références

**Chapitre 1. Intégration des principes de la conception universelle de l’apprentissage à la formation à distance: fondements et principes**

*Patrick Plante et Caroline Brassard*

1. Problèmes et solutions à l’origine de la conception universelle de l’apprentissage

2. Fondements théoriques

3. Principes et lignes directrices

4. Ce qu’en dit la science

5. Effets positifs de la conception universelle de l’apprentissage

6. Difficultés et constats de la recherche

7. Recommandations

8. Applications

8.1 Un cours construit avec des principes de la CUA

8.2 Représentation (Quoi)

8.3 Action et expression (Comment)

8.4 Engagement (Pourquoi)

Conclusion

Références

**Chapitre 2. Déterminants de pratiques technologiques innovantes d’enseignants expérimentés interordres en formation à distance**

*Séverine Parent et Marie Alexandre*

1. Du présentiel à la formation à distance: une pratique innovante

1.1 Formation à distance: agencements spatiotemporels multimodaux

1.2 Déterminants de pratiques technologiques innovantes

2. Conditions soutenant l’innovation en éducation avec les technologies et les ressources numériques

3. Méthodologie

4. Déterminants de pratiques innovantes recensés dans les discours d’enseignants expérimentés

5. Discussion

Conclusion

Références

**Chapitre 3. Accompagnement à l’aide du numérique: perception de présence de stagiaires en enseignement supervisés à distance**

*Matthieu Petit*

1. Problématique

2. Cadre de référence

2.1 Présence enseignante

2.2 Présence cognitive

2.3 Présence sociale

3. Méthodologie

4. Perception de présence de stagiaires supervisés à distance

4.1 Présence enseignante

4.2 Présence cognitive

4.3 Présence sociale

Conclusion

Références

**Chapitre 4. Manuel numérique: des potentialités congruentes avec les caractéristiques de la formation à distance**

*Chantal Roussel, Marie-Michèle Lemieux et Alain Huot*

1. Formation à distance: principales caractéristiques

2. Manuel numérique: définition et fonctionnalités

3. Méthodologie

4. Résultats

4.1 Distance physique et distance temporelle

4.2 Médiation technologique

4.3 Médiation technologique: structurer l’apprentissage d’un contenu

4.4 Médiation technologique favorisée par l’exemplification ou l’illustration

4.5 Médiation technologique favorisée par une combinaison de «ressources» variées

4.6 Médiation technologique favorisée par des fonctionnalités du logiciel de lecture

5. Discussion

Conclusion

Références

**Chapitre 5. Modalités d’évaluation en formation à distance pour la sanction des apprentissages à l’université: mobilisation d’un processus didactique**

*Marie Alexandre, Naomie Fournier Dubé et Jean Bernatchez*

1. Mobilisation d’un processus didactique en situation d’évaluation

2. Méthodologie

3. Résultats

3.1 Phase de conception d’environnements d’apprentissage en situation d’évaluation

3.2 Déterminer des indicateurs d’apprentissage

3.3 Élaborer l’instrumentation

3.4 Juger le degré d’acquisition du contenu

3.5 Noter des réalisations étudiantes

4. Discussion

Conclusion

Références

**Chapitre 6. Émotions chez les étudiants universitaires dans un contexte de formation en ligne: enjeux et perspectives**

*Alain Stockless, Anastassis Kozanitis et Diane Leduc*

1. Contexte

2. Définir les émotions en éducation

3. Début de l’intérêt pour les émotions en éducation

4. Place des émotions dans l’apprentissage

5. Émotions et apprentissage dans les environnements numériques

6. Déceler les états émotifs

7. Outils pour mesurer les états émotifs

Conclusion

Références

**Chapitre 7. Analyse historique des enjeux de gouvernance dans l’institutionnalisation de la formation à distance: le cas de l’Université TÉLUQ**

*Michel Umbriaco et Cathia Papi*

1. Bref historique

2. Rôles des crises institutionnelles

3. Et pour la suite

Références

**Chapitre 8. Politique de formation à la formation à distance des personnels de l’éducation et de l’enseignement supérieur en contexte de crise sanitaire au Québec**

*Martin Maltais et Anne-Sophie Bendwell*

1. Problème

2. Cadre de référence

2.1 Analyse des politiques publiques

2.2 Formation à distance

3. Méthodologie

4. Aménagement de *J’enseigne@distance*

4.1 Émergence

4.2 Élaboration

4.3 Adoption

4.4 Mise en œuvre

4.5 Évaluation

Conclusion

Références

**Conclusion. De nombreuses zones aveugles sur la transition formation en présence- formation à distance à l’université**

*Marie Alexandre et Jean Bernatchez*

Références

**Notices biographiques**

# Liste des figures et tableaux

**Figures**

Figure 1.1 Égalité, équité et accès universel

Figure 1.2 Lignes directrices de la conception universelle de l’apprentissage

Figure 1.3 Image interactive *Gare à l'infobésité!* ducours *EDU1004 Réussir des études universitaires à distance*

Figure 1.4 Feuille de route personnalisée du cours *EDU1004 Réussir des études universitaires à distance*

Figure 1.5 Objectifs SMARTER – une méthode améliorée du cours *EDU1004 Réussir des études universitaires à distance*

Figure 3.1 Modèle de la CAL

Figure 3.2 Perception de la présence enseignante lors de stages supervisés à distance

Figure 3.3 Perception de la présence cognitive lors de stages supervisés à distance

Figure 3.4 Perception de la présence sociale lors de stages supervisés à distance

Figure 5.1 Mobilisation des phases du processus didactique dans le continuum d’agencements spatiotemporels

Figure 6.1 Modèle cognitif-affectif d’apprentissage en ligne

Figure 6.2 Modèle consensuel de réaction émotionnelle

Figure 6.3 Adaptation du modèle circomplexe

**Tableaux**

Tableau 2.1 Conditions, stratégies et facteurs favorables à l’intégration des TIC selon différents modèles

Tableau 3.1 Questionnaire sur la perception de présence en supervision de stage à distance

Tableau 4.1 Fonctionnalités du MN et du logiciel de lecture: usages et exemples

Tableau 5.1 Synthèse des actions associées à la mise en place des dispositifs d’évaluation

Tableau 5.2 Instrumentation des types d’évaluation

# Liste des sigles et acronymes

CAL Communauté d’apprentissage en ligne

CUA Conception universelle de l’apprentissage

ENA Environnement numérique d’apprentissage

FAD Formation à distance

FADIO Formation à distance interordres

ISTE International Society for Technology in Education

MN Manuel numérique

OCDE Organisation de coopération et de développement économiques

TIC Technologies de l’information et de la communication

UNESCO Organisation des Nations unies pour l’éducation, la science et la culture

UQAM Université du Québec à Montréal

UQAR Université du Québec à Rimouski

# Préface

*Geneviève Lameul*, Université de Rennes 2

Cet ouvrage collectif aborde sous un angle original la question de la transition éducative accélérée par la crise sociosanitaire liée à la COVID-19. La coordination de l’ouvrage par Marie Alexandre et Jean Bernatchez lui assure une écriture soucieuse de l’articulation du didactique et du politique: le croisement des échelles d’analyse et des angles d’étude garantit un regard ouvert et distancié sur la problématique. Si l’étude de ce mouvement accéléré et contraint vers la formation à distance porte sur le contexte québécois, ses apports et les réflexions qu’elle génère sont tout à fait transposables à ce qui s’est passé et se passe toujours dans d’autres pays.

En guise de préface, je souhaite communiquer aux lecteurs quelques réflexions qui expliquent tout l’intérêt que je vois à cet ouvrage. Mon objectif n’est ni de résumer ni de présenter l’ouvrage – ce qui sera fait en d’autres pages – mais de faire part à la communauté des chercheurs et des praticiens les réflexions et les questionnements qu’il m’a inspirés.

Un premier élément clé concerne la question de la temporalité abordée dans l’étude de la transition entre les modes de formation «présence-distance». L’ouvrage nous sensibilise, à juste titre, aux nuances de sens à faire entre transition, transformation, évolution et développement. Il nous amène à réfléchir à cette notion de «transition» de plus en plus mobilisée dans notre société. La définition de Chabot (2015) sur laquelle il s’appuie me semble bien intéressante: «un changement désiré»; «une transformation réfléchie». Mais est-ce bien de cela qu’il s’agit dans les chapitres de cet ouvrage qui, pour un grand nombre, évoquent la rapidité avec laquelle il a fallu s’adapter, l’urgence dans laquelle il a fallu réagir? Est-ce que le mot «désir» est bien le mot qui convient pour qualifier la transformation en cours? Est-ce que la réflexion était bien au rendez-vous dans cette transition? Pas si sûr... Et pourtant, quelque chose de différent s’est produit, une forme de changement s’est indéniablement opérée. Cela m’amène à poser la question de la «durabilité» de ce changement dans le temps et à formuler une nouvelle question à ce propos: quel accompagnement réflexif de ces transformations didactiques et politiques doit être mis en place pour assurer cet ancrage dans le projet intime des personnes concernées pour que la dimension du désir soit pleinement mobilisée? Est-ce que la pandémie n’a pas joué plutôt comme un perturbateur dans cette ligne du temps qui conduit de l’avènement à l’institutionnalisation? Est-ce que les périodes d’appropriation et de dissémination ne restent pas à stabiliser? L’ouvrage nous alerte sur ce phénomène de discontinuité et nous fait indirectement réfléchir aux moyens de régulation et d’accompagnement d’une transition éducative *vs* politique.

Les études dont rendent compte plusieurs chapitres de l’ouvrage montrent que les réponses ont parfois été précipitées en plaquant à distance les ressources utilisées comme supports de présentation en présence, sans autre forme d’aménagement. Cela m’amène à interroger la conception du rôle de la personne enseignante: minimisation ou oubli dans la précipitation d’un possible rôle d’accompagnement du processus d’apprentissage? Le passage de la présence à la distance fait appel à des compétences en ingénierie de formation et pédagogique ignorées ou invisibilisées jusqu’à ce jour. Et pourtant, ne sont-ce pas elles qui sont à développer actuellement, car elles sont les leviers du déploiement de tous les possibles que porte le trait d’union entre formation en présence et formation à distance sur lequel le titre de l’ouvrage attire notre attention?

L’ouvrage collectif donne en effet un aperçu des enjeux didactiques que pose cette autre façon d’aborder les processus d’enseignement et d’apprentissage. Il remet en question notamment la transformation des relations interpersonnelles entre étudiants et enseignants, attirant notre attention sur les connaissances et les compétences nouvelles que cela est susceptible de générer. N’est-ce pas à une certaine transformation du métier d’enseignant à laquelle nous assistons? Comment tenir en tension les facettes du métier (pédago-didactique, sociale et relationnelle)? Comment tenir en tension cette tendance à personnaliser la relation face à la diversité des étudiants (profils, capacités, environnements plus ou moins capacitants, attentes et besoins, etc.) tout en se situant dans une réponse de masse plus ou moins standard?

Je veux ici revenir sur ce trait d’union qui m’a particulièrement fait réfléchir et prendre conscience de la densité et de la richesse dont était potentiellement porteur ce signe (-). Entre la formation classique et la formation à distance, s’insère possiblement, par ce trait d’union, une variété de configurations et de modalités de formation. Mon expérience de recherche dans le projet européen *Dispositifs hybrides: nouvelle perspective pour l’enseignement supérieur* (Deschryver et Charlier, 2012) m’a particulièrement sensibilisée à la variété des situations pédagogiques. Selon la manière dont sont mobilisées et articulées les cinq dimensions (présence et distance; médiation et médiatisation; accompagnement; ouverture), la typologie élaborée dans le cadre de cette recherche nous offre précisément le moyen de caractériser les formes d’hybridation entre formation en présence et formation à distance.

Du point de vue des enjeux politiques, l’ouvrage fait émerger plusieurs questions déterminantes pour l’avenir: si l’évolution vers la formation à distance était plus guidée par la préoccupation économique que par la préoccupation pédagogique, est-ce bien conciliable avec le souci de qualité pédagogique dont les auteurs témoignent dans les articles de cet ouvrage? Se pose aussi en filigrane la question de la mémoire et de la capitalisation: comment les expériences en matière de formation à distance sont-elles mobilisées pour éclairer l’action du jour – celle de l’Université TÉLUQ tout particulièrement évoquée dans cet ouvrage par exemple?

L’attention attirée sur ces deux enjeux (didactique et pédagogique) nous conduit à une autre question relative à l’exploitation éducative de leur mise en relation: est-ce que la transition didactique stimulée par ce passage d’une forme «présence-distance» a un effet sur la transition politique vers une gouvernance orientée «coordination d’acteurs» en vue d’atteindre des objectifs discutés collectivement – voire partagés? Est-ce que la coopération développée en formation dans les modes hybrides influera sur le politique des années à venir? Je me hasarde à faire l’hypothèse que c’est sans doute en cela que la tenue en tension des deux enjeux étudiés est essentielle pour que du mouvement provoqué par la crise naisse une forme de renouveau didactique et politique en matière de formation universitaire.

Bonne lecture de cet ouvrage qui appréhende avec pertinence et originalité une analyse didactico-politique des effets de la crise.

**Références**

Chabot, P. (2015). *L’âge* *des* *transitions*,Paris, Presses universitaires de France.

Deschryver, N. et Charlier, B. (dir.). (2012). *Dispositifs hybrides: nouvelle perspective pour une pédagogie renouvelée de l’enseignement supérieur*,Genève, Université de Genève.

# Introduction. Temporalité, savoir-enseigner et gouvernance en formation à distance à l’université[[1]](#footnote-1)

Jean Bernatchez et Marie Alexandre, Université du Québec à Rimouski

L’évolution dans le temps d’un phénomène éducatif (comme celui de la formation à distance) ou d’un phénomène politique (comme celui de la gouvernance) peut être analysée en définissant une ligne du temps où différents événements signifiants se succèdent et sont regroupés en périodes. Par exemple, l’évolution de la formation à distance au Québec (Comité de liaison en formation à distance [CLIFAD], 2007) permet de dégager certaines périodes sur une ligne du temps: son avènement, son appropriation, sa dissémination et son institutionnalisation. L’évolution de la gouvernance des universités au Québec (Demers, Bernatchez et Umbriaco, 2019) utilise ce même principe pour définir les mouvements qui conditionnent le phénomène: expansion, démocratisation et différenciation des universités, qui commandent autant de types de gouvernance différents.

Le concept pivot mobilisé dans le contexte de cet ouvrage collectif est lié à la problématique des temporalités dans les sciences humaines et sociales (Dubar et Thoemmes, 2013). Il s’agit du concept de transition. «La transition, c’est le changement désiré», nous rappelle le philosophe Pascal Chabot (2015, p. 11). Il fait référence alors aux transitions positives comme les transitions écologiques (notamment le mouvement mondial *Villes en transition*) et les transitions démocratiques (par exemple, le passage d’une gouverne autoritaire vers une gouvernance démocratique). «La transition est une transformation réfléchie, qui se veut mature, pacifique, pragmatique» (Chabot, 2015, p. 21). La transition est un processus qui implique de passer d’un état à un autre, mais en mobilisant le dialogue démocratique et la concertation constructive. Elle «marque le passage et le changement, comme si notre société, entraînée par l’accélération des flux de toutes natures, avait besoin d’un vocable rassurant pour signifier que les transformations vécues pouvaient être positives» (Chabot, 2015, p. 17).

Sur le plan temporel, l’accélération des flux se traduit dans la théorie critique de la modernité tardive du philosophe Harmut Rosa (2012). Il propose trois catégories pour rendre compte de l’accélération sociale: 1) l’accélération technique est l’accélération des processus orientés vers un but (production, transport, communication) et le temps est alors perçu comme un élément de compression de l’espace; 2) l’accélération du changement social est marquée par la vitesse du déclin des produits et des expériences par une compression du présent, des innovations qui impliquent l’obsolescence des produits et des compétences; 3) l’accélération du rythme de vie concerne l’augmentation du nombre d’expériences par unité de temps et elle est la conséquence du besoin de toujours faire plus de choses en moins de temps. Cette théorie s’applique aux faits de société, mais aussi aux faits relatifs à l’évolution de la formation à distance à l’université.

Se présentent aussi sur la ligne du temps desévénements à la jonction de l’imprévisibilité et de l’irréversibilité qui provoquent des crises susceptibles d’engendrer des bifurcationsayant un effet structurant sur un phénomène (Bessin, Bidart et Grossetti, 2010). En 2020 et en 2021, la crise de la pandémie de COVID-19 contribue à l’accélération de la transition de la formation en présence vers la formation à distance à l’université. Considérant la nécessité d’instaurer une distanciation physique des individus en contexte universitaire, mais sans imposer nécessairement une distanciation sociale, la formation à distance se présente comme l’option la plus pertinente.

La formation en présence suppose des pratiques qui réunissent physiquement dans un même lieu des étudiants dans le but d’acquérir des connaissances et de développer des compétences.La formation à distance leur permet plutôt d’acquérir des connaissances et de développer des compétences dans des lieux distants de l’université et avec des contraintes minimales d’horaire et de déplacement. Des formules hybrides (en présence et à distance) existent et se développent. Dans les deux cas de figure, en présence ou à distance, se déploient du matériel, des ressources et des scénarios d’apprentissage; des professeurs (ou des tuteurs et des enseignants); des canaux de communication entre les professeurs et les étudiants. En présence ou à distance, l’université est l’institution/organisation qui reçoit les demandes d’inscription, offre les activités de formation, gère leur qualité et sanctionne leur réussite grâce à l’octroi de diplômes et de grades.

Une institution se définit par ses finalités et une organisation, par ses modalités (Reboul, 1989). L’université peut être considérée à la fois comme une institution (avec des finalités et des valeurs) et comme une organisation (avec des modalités et des pratiques). L'institution universitaire, autonome et stable puisqu’elle préexiste à ses membres et qu’elle subsiste après eux, demeure soumise à des règles explicites, les instructions, et à des normes implicites, les traditions, qui limitent la contrainte tout en la légitimant.

Cette transition entre la formation en présence et la formation à distance à l’université est souhaitable pour certains acteurs, ou à tout le moins, acceptable pour la plupart des acteurs en temps de crise pandémique, mais elle suscite bon nombre d’inquiétudes légitimes qui se traduisent en enjeux. «L’enjeu est un espace de sens où les idées et les valeurs s’actualisent en actions, où se cristallisent les convergences et les divergences entre les opinions et les intérêts des acteurs» (Bernatchez, 2017, p. 527). L’ouvrage collectif qui est ici proposé insiste sur deux grands types d’enjeux: les enjeux didactiques et les enjeux politiques.

Sur le plan desenjeux didactiques, le concept de savoir-enseigner est principalement mobilisé. Il s’agit d’une articulation complexe de différents savoirs enseignants concernant les caractéristiques des étudiants, le contenu, le contexte, l’évaluation, la pédagogie, les ressources et la technologie (Shulman, 1986, 1987), qui rend compte aussi de solutions d’enseignement différentes pour chacun des contenus selon les ordres d’enseignement (Bond-Robinson, 2005; Khalick, 2006). À titre d’exemple de ces enjeux, nos travaux (Marie Alexandre) menés auprès de professeurs d’université montrent que, malgré une temporalité discontinue et un espace-classe multiforme, l’exercice d’un processus didactique en formation à distance contribue au maintien et à l’équilibre des présences enseignante et cognitive, tout en assurant une présence sociale grâce à un encadrement axé sur le relationnel (Garrison et Anderson, 2003).

Sur le plan desenjeux politiques, le concept de gouvernanceest principalement mobilisé.Il s’agit d’une forme souple de pouvoir politique qui consiste dans l’interaction d’une pluralité d’acteurs dans la perspective de la prise de décision. «Elle peut être définie comme un processus de coordination d’acteurs, de groupes sociaux et d’institutions, en vue d’atteindre des objectifs définis et discutés collectivement» (LeGalès, 2010, p. 301). À titre d’exemple de ces enjeux, nos travaux (Jean Bernatchez) témoignent d’une transformation des rapports de pouvoir qui s’exercent sur les universités en raison de la Nouvelle gestion publique et de l’évolution du rôle de l’État. «La régulation, la gouverne et la gestion expriment des rapports de pouvoir qui s’exercent de l’extérieur de l’université sur celle-ci (régulation), à l’échelle de l’université (gouverne) et sur ses composantes (gestion)» (Demers, Bernatchez et Umbriaco, 2019, p. 7).

Les huit contributions de l’ouvrage portent sur ces enjeux didactiques (orientés vers le concept de savoir-enseigner) et sur ces enjeux politiques (orientés vers le concept de gouvernance).

Dans le chapitre 1, Patrick Plante (Université TÉLUQ) et Caroline Brassard (Université TÉLUQ) présentent l’origine de la conception universelle de l’apprentissage (CUA) et ses fondements théoriques. Ils explorent l’application de ses principes dans des formations à distance, sur les plans de la représentation des concepts, des moments d’action et d’expression et des sources d’engagement. Ils jugent que l’application de la CUA en formation à distance ne nécessite pas de repartir à zéro, mais plutôt de prendre une posture différente et flexible afin de profiter des diverses ressources facilement accessibles pour bonifier et améliorer son enseignement.

Dans le chapitre 2, Séverine Parent (Université du Québec à Rimouski [UQAR]) et Marie Alexandre (UQAR) s’intéressent au regroupement de formation à distance interordres (FADIO) qui a pour mission d’aider les établissements d’enseignement à développer une offre de formation à distance de qualité misant sur des pratiques pédagogiques et technologiques innovantes. La pandémie de COVID-19 a conduit à l’arrivée massive des activités d’apprentissage et d’encadrement en ligne. Dans ce contexte, les autrices documentent les caractéristiques déterminant une pensée innovante de la pratique enseignante, soit celle de pédagogues expérimentés interordres en formation à distance.

Dans le chapitre 3, Matthieu Petit de l’Université de Sherbrooke traite de l’enjeu de la supervision à distance des stagiaires de programmes universitaires. Un tel accompagnement à l’aide du numérique ne se limite pas aux programmes offerts en ligne et aux milieux de stage éloignés des lieux de formation. Par un design hybride ou complètement à distance, il y a un intérêt pédagogique à miser sur le numérique pour la supervision des stagiaires. Les 133 personnes stagiaires sondées dans le cadre de son étude perçoivent favorablement la «présence à distance» de la personne superviseure, mais il s’avère important de miser sur le collectif que représentent les pairs.

Dans le chapitre 4, Chantal Roussel (UQAR), Marie-Michèle Lemieux (Université du Québec) et Alain Huot (Université du Québec à Trois-Rivières [UQTR]) explorent les potentialités du manuel numérique pensées par cinq concepteurs québécois. Ils définissent les caractéristiques de la formation à distance et du manuel numérique, puis discutent de ses potentialités en lien avec la formation à distance. Leurs résultats montrent que ces potentialités offrent un maillage fort avec les caractéristiques de la formation à distance, en particulier en ce qui a trait à la médiation technologique. Les caractéristiques de distance physique et temporelle semblent plutôt intrinsèques au manuel numérique, pourvu que la personne dispose d’un appareil informatique fonctionnel.

Dans le chapitre 5, Marie Alexandre (UQAR), Naomie Fournier Dubé (UQAR) et Jean Bernatchez (UQAR) présentent les résultats d’une étude sur le savoir-enseigner en situation d’évaluation menée auprès de professeurs d’université dans le cadre de leur pratique en formation à distance. L’analyse du processus décisionnel mis en œuvre contribue à une meilleure compréhension de la complexité de l’acte évaluatif. L’explicitation des éléments implicites de l’aspect évaluation de la tâche enseignante confirme la conception d’une diversité d’instruments didactiques spécifiques aux types d’évaluation, l’établissement de liens entre la notation et la réélaboration de l’instrumentation, le rôle «mémoire» du plan de cours et le maintien d’une relation significative avec les étudiants afin de favoriser l’engagement et la réussite.

Dans le chapitre 6, Alain Stockless (Université du Québec à Montréal [UQAM]), Anastassis Kozanitis (UQAM) et Diane Leduc (UQAM) cernent la place des émotions en éducation dans un contexte de formation en ligne auprès d’étudiants universitaires. Ils présentent d’abord des éléments contextuels sur la pertinence de considérer les émotions en éducation et en formation en ligne. Ensuite, ils délimitent le concept d’émotions en éducation, notamment au regard des phénomènes affectifs. Ils illustrent enfin les états émotifs perceptibles par les étudiants et la façon dont il est possible d’en rendre compte, c’est-à-dire de les mesurer.

Dans le chapitre 7, Michel Umbriaco (Université TÉLUQ) et Cathia Papi (Université TÉLUQ) retracent l’histoire institutionnelle de l’Université TÉLUQ, la seule université québécoise entièrement destinée à la formation à distance. Le premier auteur est l’un de ses membres fondateurs, aussi le regard porté sur le phénomène est-il particulièrement bien documenté. Cette histoire est abordée sous l’angle original des crises qui se sont succédé et qui ont marqué – et qui marquent toujours – le devenir de l’institution. Ces crises ont affiné la mission de l’Université TÉLUQ, encouragé son développement et lui ont permis de s’affirmer comme un établissement unique, voire essentiel, dans le réseau universitaire canadien et international.

Dans le chapitre 8, Martin Maltais (UQAR) et Anne-Sophie Bendwell (UQAM) mobilisent l’analyse des politiques publiques et le récit de vie pour rendre compte des étapes de la réalisation du cours *J’enseigne@distance* offert gratuitement et universellement par l’Université TÉLUQ afin de répondre au défi de former en urgence les enseignants au début de la crise de COVID-19. Le premier auteur du chapitre était à ce moment directeur adjoint au cabinet du ministre de l’Éducation et de l’Enseignement supérieur du Québec, et c’est lui qui a proposé l’idée de ce cours. Son témoignage découpé selon les phases de la réalisation d’une politique publique (émergence, élaboration, adoption, mise en œuvre et évaluation) rend compte de la dynamique politique de l’événement. En date du 21 octobre 2021, ce cours d’initiation à la formation à distance avait touché 229 071 utilisateurs dans 182 pays.

En conclusion, Marie Alexandre (UQAR) et Jean Bernatchez (UQAR) dressent un bref état des lieux de la transition formation en présence – formation à distance sur le plan des enjeux didactiques et politiques. La crise de COVID-19 vécue en 2020 et 2021 se présente comme un de rupture susceptible d’accélérer cette transition. Le phénomène doit cependant être beaucoup mieux documenté, notamment sous l’angle politique de la gouvernance, afin de mieux comprendre la nature des défis qui se profilent à l’horizon d’un monde où la complexité (ce qui est multiple et incertain) sera renforcée.

# Références

Bates, T. (2017). «Préface», dans F. Lafleur et G. Samson (dir.), *Formation à distance en enseignement supérieur: l’enjeu de la formation à l’enseignement (p.VII-IX)*, Québec, Presses de l’Université du Québec.

Bates, T. (2015). *Teaching in a digital age*, <https://www.tonybates.ca/teaching-in-a-digital-age/>, consulté le 17 novembre 2021.

Bernatchez, J. (2017). «Les enjeux du secteur de l’éducation», dans N. Michaud (dir.), *Secrets d’États? Les principes qui guident l’administration publique et ses enjeux contemporains*,Québec, Presses de l’Université du Québec, p. 527-553.

Bernatchez, J. et Alexandre, M. (2021). «De la transition formation en présence: formation à distance à l’université au temps de la COVID-19», *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire/International Journal of Technologies in Higher Education*, vol. 18, no 1, p. 241-253.

Bessin, M., Bidart, C. et Grossetti, M. (dir.) (2010). *Bifurcations: les sciences sociales face aux ruptures et à l’évènement*,Paris, La Découverte.

Bond-Robinson, J. (2005). «Identifying pedagogical content knowledge (PCK) in the chemistry laboratory», *Chemistry Education Research and Practice*,vol. 6, no 2, p. 83-103.

Chabot, P. (2015). *L’âge des transitions*,Paris, Presses universitaires de France.

Comité de liaison en formation à distance (CLIFAD) (2007). *Soixante ans de formation à distance au Québec*,Montréal, CLIFAD.

Conseil supérieur de l’éducation (2015). *La formation à distance dans les universités québécoises: un potentiel à optimiser*, Québec. Conseil supérieur de l’éducation.

Demers, L., Bernatchez, J. et Umbriaco, M. (2019). *De l’administration à la gouvernance des universités: progrès ou recul? L’expérience du Québec*, Québec, Presses de l’Université du Québec.

Dubar, C. et Thoemmes, J. (2013). *Les temporalités dans les sciences sociales*, Toulouse, Octarès.

Forget-Dubois, N. (2020). *Définitions et modalités de la formation à distance: études et recherches*, Québec, Conseil supérieur de l’éducation.

Garrison, D.R. et Anderson, T. (2003). *E-learning in the 21st century:A framework for research and practice*, Londres, Routledge/Falmer.

Hattie, J. (2008)*. Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, Abingdon,Routledge.

Hussherr, F.X. et Hussherr, C. (2017). *Construire le modèle éducatif du 21e siècle: les promesses de la digitalisation et les nouveaux modes d’apprentissage*, Clamecy : FYP.

Jacquinot-Delaunay, G. et Fichez, E. (2008). *L’université et les TIC: chronique d’une innovation annoncée*, Bruxelles, De Boeck.

Khalick, A.E. (2006). «Preservice and experienced biology teachers’ global and specific subject matter structures: Implications for conceptions of pedagogical content knowledge», *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*,vol. 2, no 1, p. 1-29.

LeGalès, P. (2010). «Gouvernance», dans L. Boussaguet, S. Jacquot et P. Ravinet (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques*,Paris, Sciences Po., p. 299-308.

Paquelin, D. (2014). «Présence, distance: vers de nouvelles configurations organisationnelles?», Distances et médiations des savoirs, vol. 7, <http://journals.openedition.org/dms/797>, consulté le 17 novembre 2021.

Reboul, O. (1989). *La philosophie de l’éducation*, Paris, Presses universitaires de France.

Rosa, H. (2012). *Aliénation et accélération: vers une théorie critique de la modernité tardive*,Paris, La Découverte.

Shulman,L.S. (1987).«Knowledge and teaching: Foundations of the new reform», *Harvard Educational Review*, vol. 57, no 1, p. 1-22.

Shulman, L.S. (1986). «Those who understand: Knowledge growth in teaching», *Educational Researcher*, vol. 15, no 2, p. 4-14.

# Chapitre 1. Intégration des principes de la conception universelle de l’apprentissage

à la formation à distance: fondements et principes

Patrick Plante et Caroline Brassard, Université TÉLUQ

Alors que le milieu éducatif s’intéresse depuis plusieurs années aux enjeux de l’accessibilité, il nous apparaît clairement que cette tendance, comme de nombreuses autres depuis le début de la pandémie de COVID-19, a subi une accélération marquée. Cet intérêt renouvelé se constate tant dans l’évolution des mentalités que dans l’implication pédagogique qui en découle. La conception universelle de l’apprentissage (CUA) semble dans ce contexte une solution, mais elle vient aussi avec son lot de questions et de perceptions négatives: nivellement vers le bas, chronophage, peu d’assises scientifiques, etc.

Évidemment, les effets sur la formation à distance ne sont pas en reste. Bien que la réflexion initiale ne se soit pas faite dans ce contexte, l’accessibilité et l’application des principes de CUA se concrétisent particulièrement bien dans un contexte de formation à distance.

Ce premier chapitre souhaite présenter l’origine de la conception universelle de l’apprentissage et ses fondements théoriques en explorant ses lignes directrices et ses principes sous-jacents. Pour compléter le tour des éléments plus fondamentaux, les avancées de la science et les effets positifs de la CUA seront exposés. Ensuite, nous explorerons davantage l’application de ces principes dans des formations à distance, que ce soit sur les plans de la représentation des concepts, des moments d’action et d’expression ou du point de vue des sources possibles d’engagement.

Nous pourrons ainsi mieux comprendre, au-delà de l’apport d’éléments technologiques dans une formation, comment la mise en place d’une réflexion pédagogique axée sur ces principes permet, en quelque sorte, que la magie s’opère pour tous les étudiants.

# 1. Problèmes et solutions à l’origine de la conception universelle de l’apprentissage

La prise en compte des besoins des apprenants dans un contexte d’enseignement ne date pas d’hier. On a longtemps mis en place une série de mesures palliatives pour soutenir dans les classes les personnes avec des besoins particuliers. Ainsi, devant une difficulté à lire un texte en raison d’une situation de handicap, on produisait, à la demande, une version audio ou braille du texte. Lorsque c’était davantage une difficulté liée à certaines stratégies de lecture, on ajoutait des guides, des aides ou des ateliers sur les méthodes actives. Bref, l’ensemble des mesures mises en place l’était à la demande, pour un ou quelques individus, et toujours *a posteriori*.

Curieusement, l’inspiration à changer de vision provient d’un tout autre domaine. En effet, un courant d’architecture né dans les années 1980 et porté par Ronald Mace, le design universel (CUA, 2021) renverse complètement ce paradigme, en s’éloignant de la perspective adaptative, tout en embrassant une approche plus inclusive. Ainsi, sur le plan des environnements physiques, il s’agit de les rendre d’emblée accessibles (PCUA, s. d.) plutôt que d’attendre les demandes d’ajustement. Ce faisant, certains avantages émergent: il y a normalisation de ces aménagements, l’accessibilité est immédiate et réfléchie globalement et, plus encore, ces mesures d’accessibilité permettent aux personnes n’ayant pas de handicaps de bénéficier de cet accès accru. L’exemple le plus courant est la rampe d’accès, qui favorise évidemment l’accessibilité des personnes en fauteuil roulant, mais qui donne aussi aux parents avec une poussette ou aux chariots de livraison un accès facilité. Ainsi, on ne parle plus d’égalité (donner à tous la même chose) ni d’équité (donner à chacun selon ses besoins), mais d’accès universel (rendre accessible dès la conception). La figure 1.1 montre bien la différence entre les différentes visions.

**Figure 1.1 Égalité, équité et accès universel**

Une image contenant texte

Description générée automatiquement

Source: Conseil supérieur de l’éducation, 2017, p. 33.

Ce changement de paradigme a inspiré les chercheurs et les praticiens de l’éducation à voir la situation d’apprentissage différemment. On parle d’accès ou de rampes cognitives (Ok, Rao, Bryant et McDougall, 2017). Au lieu de se concentrer sur les adaptations nécessaires à une situation d’apprentissage, l’orientation prise a été d’être plus inclusif et flexible dans la conception initiale et, en anticipant et en levant les barrières potentielles, de favoriser la réussite du plus grand nombre de personnes, qu’elles aient ou non des besoins particuliers.

Dans un contexte d’enseignement, un élément qui illustre bien ces barrières potentielles est cette distinction entre les apprentissages et la capacité à «performer» lors d’une évaluation. En effet, certaines personnes ont des résultats au-dessus de la moyenne tout simplement parce qu’elles sont habiles à apprendre par cœur pour une évaluation, et non parce qu’elles comprennent bien la matière. Dans le même sens, certaines personnes sous-performent aux examens, en raison du format de l’évaluation, alors qu’elles comprennent parfaitement la matière. Ces deux exemples illustrent à merveille à notre avis la valeur ajoutée d’offrir une diversité de moyens pour évaluer les apprentissages réels, afin de permettre à chacun de démontrer pleinement leurs apprentissages, peu importe le format de l’évaluation.

# 2. Fondements théoriques

Afin de mieux comprendre l’essence même de la CUA, il est nécessaire de se référer aux deux définitions qui cohabitent dans les principaux écrits. D’une part, celle du Centre for Applied Special Technology (CAST), qui est à l’origine du concept, et qui est ici présentée dans sa forme traduite par Bergeron, Rousseau et Leclerc (2011, p. 91) :

[…] un ensemble de principes liés au développement du curriculum qui favorise les possibilités d’apprentissage égales pour tous les individus. La pédagogie universelle offre un canevas pour la création de buts, de méthodes et d’évaluations et de matériel éducatif qui fonctionnent pour tous les individus. Il ne s’agit pas d’un modèle unique qui s’applique à tous, mais plutôt d’une approche flexible qui peut être faite sur mesure ou ajustée pour les besoins de l’individu.

La seconde définition est proposée par Rose et Meyer (2002). Elle aborde quant à elle les aspects plus technologiques de la CUA. Encore une fois, elle est présentée dans sa forme traduite par Bergeron, Rousseau et Leclerc (2011, p. 92) :

[…] un ensemble de principes scientifiques qui forment un cadre de référence pratique pour l’utilisation de la technologie afin de maximiser les opportunités d’apprentissage pour chaque élève [et] traitent d’opportunités propres à deux grands défis pour les enseignants d’aujourd’hui: le défi de la diversité des apprentissages et le défi des exigences élevées.

Ainsi, ces deux positions complémentaires nous éclairent sur l’importance des principes qui permettent au plus grand nombre d’apprenants d’évoluer dans nos parcours de formation, dans une approche flexible qui tient compte de la diversité inhérente au contexte d’apprentissage. Davantage, par cette approche, l’enseignant bénéficie de meilleurs outils pour favoriser l’engagement et la participation de chacun (Capp, 2017). Cette façon de concevoir l’apprentissage s’organise autour de trois principes, soit la mise en place de différents moyens de représentation, d’action et d’expression ainsi que d’engagement (Ok *et al.*,2017).

# 3. Principes et lignes directrices

La présentation par lignes directrices permet de donner des exemples concrets aux praticiens et aux chercheurs du domaine afin de mieux comprendre les actions possibles pour mettre en place la CUA. Elles s’organisent autour des trois principes fondamentaux de la CUA et chacune se déploie sur trois niveaux, soit l’accès, la construction et l’internalisation (CAST, 2011, 2018).

**Principe 1: offrir plusieurs moyens de représentation**

Ce principe s’intéresse au «quoi» et s’attarde à l’importance de diversifier les moyens de représentation (ou représentations) dans l’enseignement. Il s’agit à la fois de varier le format, mais également les façons de présenter les concepts. L’objectif de ce principe est de rendre les apprenants débrouillards, bien informés et compétents, et il est associé à trois lignes directrices (CAST, 2011, 2018):

* Offrir diverses possibilités sur le plan de la perception.
* Offrir des options en matière de langue, d’expression mathématique et de symboles.
* Offrir diverses possibilités sur le plan de la compréhension.

Globalement, il s’agit de varier tant les modes de présentations que les formats, en privilégiant la diversité pour les concepts importants à comprendre, en s’assurant d’un langage commun et explicite et en soutenant la création de liens. Cette diversité de représentation peut être en partie accessible par l’utilisation des technologies et également par la réutilisation de matériel déjà existant. Il n’est donc pas nécessaire, pour répondre à ce principe, de produire en triple le matériel de cours.

**Principe 2: fournir plusieurs moyens d’action et d’expression**

Ce principe s’intéresse au «comment» et s’attarde à l’importance de diversifier les moyens de s’exprimer et d’agir pour démontrer son apprentissage. Il s’agit pour ce principe de permettre de rendre compte de son apprentissage d’une façon moins traditionnelle, mais tout aussi pertinente. Ainsi, il est question de permettre, pour évaluer une compétence donnée, différents moyens de démonstration de la compétence en question. L’objectif de ce principe est de rendre les apprenants stratégiques et il est associé à trois lignes directrices (CAST, 2011, 2018):

* Offrir diverses possibilités sur le plan de l’action physique.
* Offrir diverses possibilités sur les plans de l’expression et de la communication.
* Offrir diverses possibilités sur le plan des fonctions exécutives.

Globalement, il s’agit de varier tant les technologies de soutien disponibles que les supports de communication qui peuvent être utilisés. Davantage, il s’agit de soutenir les apprenants dans leurs stratégies de planification, leur permettant de répondre plus efficacement aux exigences des cours.

**Principe 3: fournir plusieurs moyens d’engagement**

Ce principe s’intéresse au «pourquoi» et s’attarde à l’importance de diversifier les moyens qui permettent à l’apprenant de s’engager. Il s’agit donc pour ce principe de permettre à l’apprenant d’augmenter sa motivation et d’ainsi prendre part activement au processus proposé. L’objectif de ce principe est de rendre les apprenants motivés et déterminés et il est associé à trois lignes directrices (CAST, 2011, 2018):

* Offrir diverses possibilités pour éveiller l’intérêt.
* Offrir diverses possibilités pour soutenir l’effort et la persévérance.
* Offrir diverses possibilités sur le plan de l’autorégulation.

Globalement, il s’agit d’augmenter les possibilités de faire ses propres choix en lien avec la situation, dans des contextes idéalement authentiques, en permettant à chacun de développer des stratégies destinées à le soutenir davantage, et en rendant explicites les finalités relatives à la formation suivie.

La figure 1.2 propose une synthèse des principes et lignes directrices de la CUA, tout en indiquant quelques pistes d’actions significatives.

**Figure 1.2 Lignes directrices de la conception universelle de l’apprentissage**



Source: PCUA, <https://pcua.ca/les-3-principes/vue-d-ensemble>, consulté le 17 novembre 2021.

# 4. Ce qu’en dit la science

La conception universelle de l'apprentissage est un cadre visant à améliorer et à optimiser l’enseignement et l’apprentissage pour tous. Ce cadre, élaboré sur près de deux décennies par le CAST, s’appuie sur une littérature scientifique provenant de plusieurs domaines. Principalement, ce cadre est basé sur la recherche récente en neuroscience cognitive et sur des études relatant des usages de la CUA qui soutiennent le succès de tous les étudiants et qui peuvent aider à la prise de décision pour les praticiens (Hall, Meyer et Rose, 2012). À ce titre, le site The UDL Guidelines offre, pour chacun des 31 points de contrôle du cadre de la CUA, des recherches sur les fondements, les principes, les pratiques prometteuses et la mise en œuvre (CAST, 2018).

Il serait ainsi permis d’estimer que les bases scientifiques de la CUA sont solides et qu’elles justifient son intégration dans plusieurs organismes, institutions et politiques gouvernementales qui mettent de l’avant des mesures d’intégration pour tous les étudiants. Cependant, pour certains chercheurs (Murphy, 2020), il s’agit pour l’instant d’un acte de foi puisque la CUA n’aurait pas encore de preuves suffisantes pour appuyer un déploiement à grande échelle.

Dans ce contexte, que dit la science en ce qui concerne la CUA? Est-ce que ce cadre fonctionne? Quels constats et recommandations pouvons-nous en tirer? Pour répondre à ces questions, nous avons surtout utilisé les données de méta-analyses publiées dans les dernières années.

# 5. Effets positifs de la conception universelle de l’apprentissage

Selon une série d’études quasi expérimentales à laquelle s’ajoutent des études de cas, la CUA permettrait des gains de compétences universitaires en littératie, en mathématique ainsi qu’en science (Capp, 2017; Rao, Ok et Bryant, 2014). Dans l’enseignement des sciences, la lecture des problèmes a été améliorée pour les élèves qui ont de graves difficultés de lecture par une gestion de la charge cognitive au sein d’un environnement numérique d’apprentissage. Ainsi, les étudiants en difficulté réussissent aussi bien que ceux qui n’ont pas de problème de lecture (Rao *et al.*, 2014). Cette amélioration de la performance serait manifeste lors d’apprentissages complexes comme en chimie (King-Sears et Johnson, 2020).

Des études sur l’intégration de la CUA au sein de programmes d’études ont permis de constater des effets positifs pour les étudiants handicapés en ce qui concerne l’amélioration de l’interaction sociale, de la participation, de la persévérance aux études, ainsi que de meilleurs résultats aux tests (Rao *et al.*,2014). Il faut aussi souligner que l’application de la CUA génère de l’enthousiasme autant chez les étudiants que chez les enseignants (Ok *et al.*, 2017). Pour les enseignants qui intègrent des principes de la CUA dans leur plan de cours dès le début d’un trimestre, il y a diminution, voire élimination, de la plupart des accommodements faits durant la session (Capp, 2017).

De manière générale, les études tendent à démontrer que la CUA ne bénéficie pas seulement aux étudiants en difficulté, mais aussi aux autres. La CUA semble améliorer le processus d’apprentissage pour tous les étudiants comme le laisse entendre la taille d’effet de certaines études (Capp, 2017; Kennedy, Thomas, Meyer, Alves, et Lloyd, 2014; King-Sears et Johnson, 2020), surtout si les activités et les artefacts d’apprentissage numériques sont construits selon des principes de conception pédagogique valables et des méthodes pédagogiques fondées sur des preuves (Kennedy *et al.,* 2014). Cependant, l’amélioration des résultats semble plus prononcée pour les étudiants en difficulté que les autres (King-Sears *et al.*, 2015; King-Sears et Johnson, 2020).

# 6. Difficultés et constats de la recherche

Malgré les points positifs de la CUA, plusieurs difficultés sont recensées en ce qui concerne la recherche. Malgré l’éventail d’études proposé par le CAST, bien peu d’études empiriques soutiennent l’efficacité de ce cadre (Rao *et al.*,2014). Les études avec des tailles d’effet sont encore rares, bien que plus fréquentes ces dernières années (Ok *et al.*, 2017), tout comme les études sur la conception et l’évaluation de solutions, d’artefacts et de processus basés sur la CUA (Cinquin, Guitton et Sauzéon, 2019). Les avantages de la CUA qui ont une certaine validité scientifique touchent surtout à l’enseignement et à l’apprentissage, mais bien peu portent sur l’amélioration des résultats scolaires (Capp, 2017).

Un des problèmes importants de la recherche est qu’il n’y a pas de standard descriptif pour l’application des principes de la CUA. En fait, il n’y a pas de définition claire de ce qui constitue une intervention conçue de manière universelle (Rao *et al.*,2014; Rao, Ok, Smith, Evmenova et Edyburn, 2020). Par exemple, comme le mentionnent Lee et Kim (2020), la CUA n’est pas un cadre pour les étudiants en difficulté, mais bien un cadre général destiné à tous. Ajoutons également, parmi les ambiguïtés à soulever, que la CUA peut fonctionner sans support numérique, et que la CUA ne relève pas du domaine de l’éducation différenciée.

L’ambiguïté de la CUA et la complexité de son cadre conduisent à l’ambiguïté de son intégration (Hollingshead, Lowrey et Howery, 2020) et à la difficulté, en corollaire, d’étudier son efficacité. Ainsi, un des avantages de la CUA, sa grande flexibilité, rend difficile le travail des chercheurs (Rao *et al.*, 2020; Smith *et al.*, 2019). Avec le manque de preuves, certains chercheurs remettent en doute l’empressement d’organismes et de ministères à promouvoir la CUA dans leurs politiques (Murphy, 2020). Pour l’instant, et selon les données empiriques et les constats disponibles, les chercheurs en éducation ne s’entendent pas sur ce à quoi l’intégration de la CUA peut effectivement ressembler (Edyburn, 2010; Hollingshead *et al.*, 2020).

# 7. Recommandations

Les recommandations principalement issues des méta-analyses soulignent surtout l’importance de la prudence quand vient le temps d’utiliser le cadre de la CUA, surtout pour une intégration à grande échelle (Kennedy *et al.*,2014; Murphy, 2020; Smith *et al.*,2019). Il ne s’agit pas d’un dénigrement de la CUA, mais d’un appel à une plus grande rigueur dans la recherche avec des méthodologies qui permettent de tirer des conclusions causales valables (Ok *et al.*, 2017). En d’autres mots, il y a un réel potentiel pour la CUA, mais la recherche doit pouvoir actualiser ce potentiel en données scientifiques. Cependant, bien que les recommandations tendent à la prudence, il faut reconnaître que la CUA a le mérite de décloisonner l’accès à l’éducation pour les étudiants en situation de handicap ou rencontrant des difficultés d’apprentissage. Même si le cadre est difficile à évaluer et à appliquer, il donne une structure à ceux qui se soucient du succès de tous les étudiants au-delà des accommodements.

# 8. Applications

À défaut d’un guide basé sur des données probantes, il est possible de recenser de bonnes pratiques qui donnent de bons résultats pour l’apprentissage à distance. Dans le cadre de ce chapitre, nous présenterons un exemple de cours en ligne présentement offert et sur lequel les deux auteurs de ce texte ont travaillé.

## 8.1 Un cours construit avec des principes de la CUA

À l’Université TÉLUQ, un des premiers cours à intégrer des principes de la CUA est *EDU1004* Réussir des études universitaires à distance[[2]](#footnote-2). Il s’agit d’un cours qui vise le développement d’habiletés favorisant la réussite et la persévérance des étudiants. Ce cours de trois crédits est une initiative de l’Université TÉLUQ et de l’Association étudiante (AÉTÉLUQ) et concrétise la mission de l’établissement qui consiste à rendre la formation universitaire accessible. Ce cours de type propédeutique est offert aux étudiants de tous les programmes de 1er cycle, et particulièrement aux étudiants qui n’ont pas suivi le cursus traditionnel d’études avec les préalables qui le sous-tendent, notamment les connaissances reliées aux outils et aux méthodes de travail intellectuel.

Par l’objectif de ce cours, il était tout indiqué d’y introduire certaines lignes directrices de la CUA afin d’améliorer le succès des étudiants. Nous illustrerons chacun des trois axes de la CUA avec des exemples tirés du cours *EDU1004* Réussir des études universitaires à distance.

## 8.2 Représentation (Quoi)

Le cours, par sa nature, est abondamment illustré. Les illustrations permettent de synthétiser l’information ou d’illustrer le sens à donner à une information.

À titre d’exemple, en ce qui concerne le principe «Offrir diverses possibilités sur le plan de la compréhension», la métaphore du cupcake (figure 1.3) a été utilisée afin d’illustrer le concept d’infobésité dans une image interactive. Cette image soutient un des objectifs de cette étape qui porte sur l’évaluation de la pertinence des informations trouvées sur Internet.

**Figure 1.3 Image interactive Gare à l'infobésité! du cours EDU1004** **Réussir des études universitaires à distance**

|  |  |
| --- | --- |
| Une image contenant texte  Description générée automatiquement | Une image contenant texte  Description générée automatiquement |

Source : Auteurs.

## 8.3 Action et expression (Comment)

Comme la grande majorité des cours de l’Université TÉLUQ, les cours sont offerts en ligne, en mode asynchrone et autoportant. Un souci constant est donc apporté à la façon d’intégrer des liens externes pour les personnes qui ont un problème de vision et qui utilisent un outil de lecture numérique. Cette façon de faire permet d’optimiser l’accès aux outils et aux technologies de soutien.

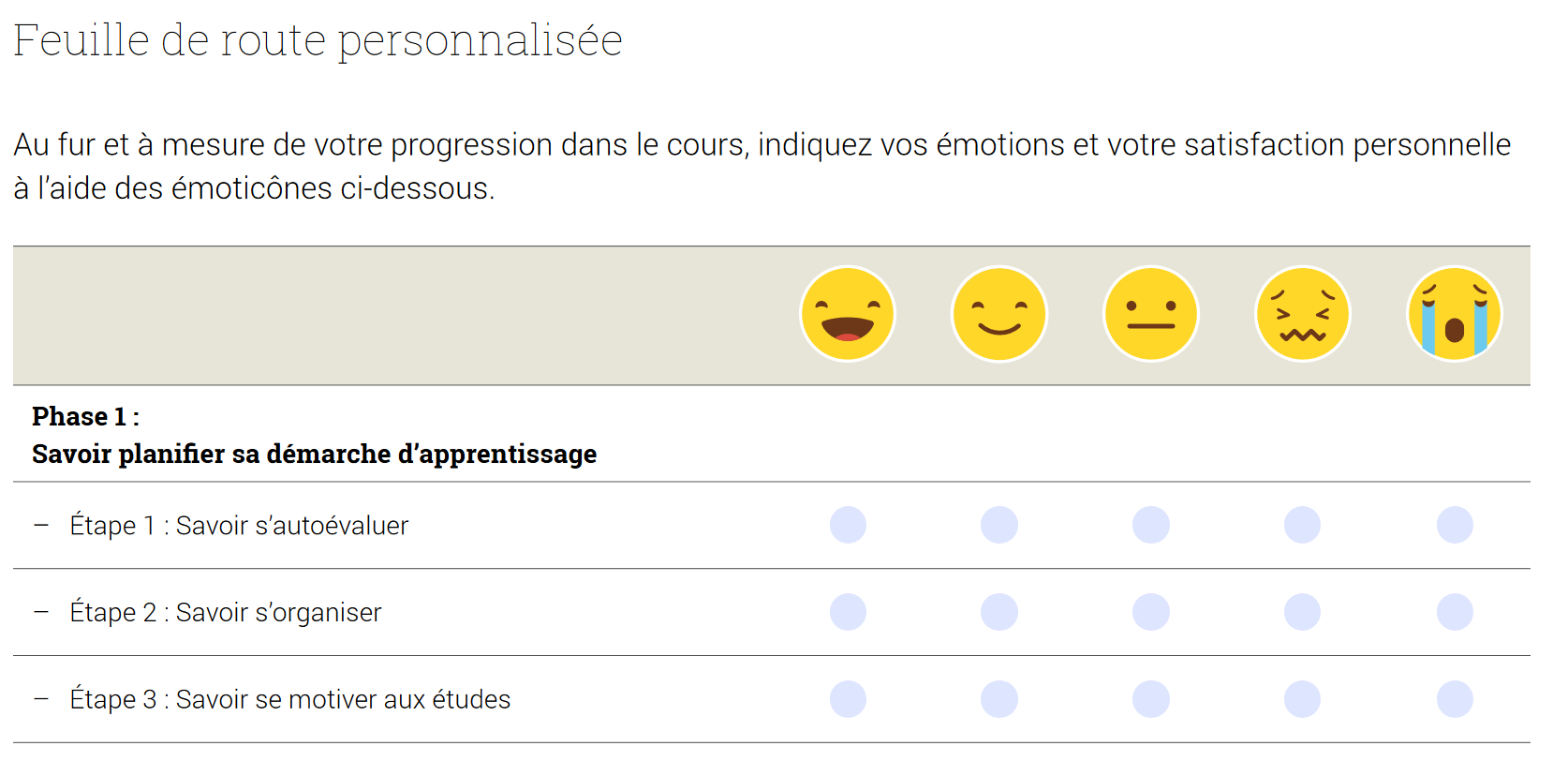
La CUA ne se rapporte pas seulement dans la diffusion de contenu, mais aussi dans la latitude laissée aux étudiants dans leurs travaux. Par exemple, le premier travail du cours porte essentiellement sur une prise de conscience de son emploi du temps et sur la planification de ce dernier. L’étudiant doit donc présenter une planification trimestrielle et une planification hebdomadaire. L’important ici est la planification, et bien que des outils soient présentés, l’étudiant a toute la latitude pour présenter sa planification: agenda électronique ou papier, présenté à l’aide d’une capture d’écran, d’un format exportable, d’une photo ou d’une copie numérisée. Cette approche offre à l’étudiant diverses possibilités sur les plans de l’expression et de la communication. Les travaux du cours suivent unestructuration progressive tablant sur l’expérience personnelle de l’étudiant et le menant vers la production d’un travail structuré de type universitaire.

## 8.4 Engagement (Pourquoi)

La distraction est un des problèmes importants reliés aux études à distance. Lors du premier module, en plus de conseils pour améliorer l’environnement des études, une réflexion est proposée sur la procrastination et les moyens de pallier ces travers qui sont différents d’une personne à l’autre. L’étudiant doit trouver et mettre en pratique ses stratégies. En ce sens, le cours reconnaît et valorise l’autonomie de l’étudiant tout en lui permettant de minimiser les risques et les distractions.

Un dernier exemple illustre le développement de la capacité d’autoévaluation et de réflexion. Dans ce cours, nous proposons une feuille de route (figure 1.4) afin que l’étudiant prenne conscience de ce qu’il a fait et de ce qui lui reste à faire. Nous avons également ajouté une échelle qui permet de prendre conscience des émotions et de la satisfaction personnelle concernant la progression dans le cours.

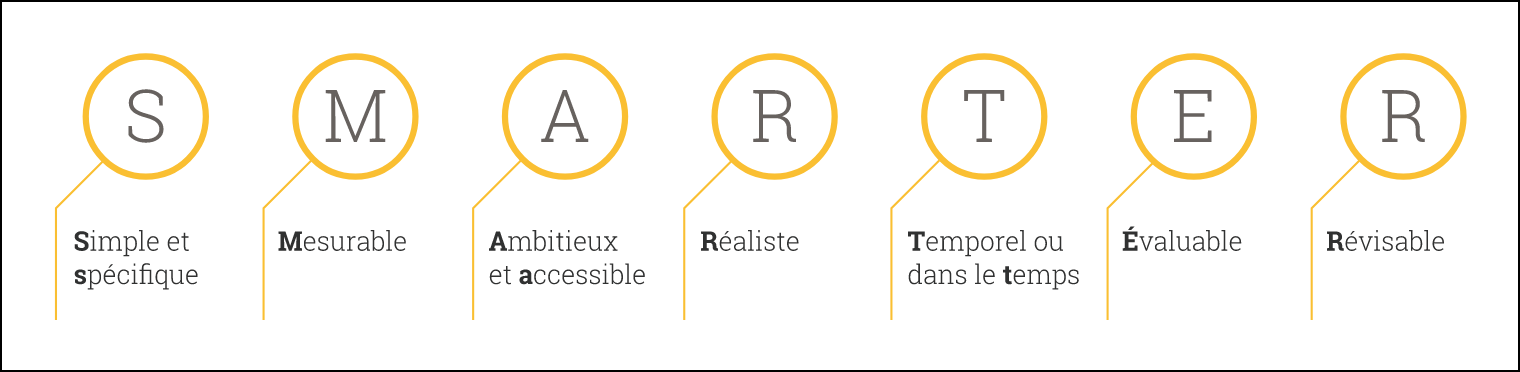
**Figure 1.4 Feuille de route personnalisée du cours *EDU1004 Réussir des études universitaires à distance***



Source :

Avec le souci de soutenir et d’améliorer la confiance en soi dans la gestion des objectifs d’un cours, mais aussi des objectifs personnels, nous proposons l’approche SMARTER (figure 1.5). Cet outil favorise l’autogestion chez l’étudiant.

**Figure 1.5 Objectifs SMARTER – une méthode améliorée du cours EDU1004 Réussir des études universitaires à distance**



Source :

Ces exemples en sont quelques-uns parmi tant d’autres, et par la nature ambiguë de la CUA, plusieurs enseignants pourront s’apercevoir qu’ils ont déjà plusieurs pratiques et processus qui cadrent très bien avec les lignes directrices de la CUA. Pour approfondir la réflexion sur le sujet, l’équipe de spécialistes en science de l’éducation qui a travaillé au cours *EDU1004* Réussir des études universitaires à distance a produit un guide (Baillargeon, Banville et Bilodeau, 2018) à l’intention des enseignants qui s’intéressent à l’intégration des principes de la CUA dans un cours.

# Conclusion

L’application de la conception universelle de l’apprentissage en formation à distance ne nécessite pas de repartir complètement à zéro, mais plutôt de prendre une posture différente et flexible et de profiter des diverses ressources facilement accessibles pour bonifier et améliorer son enseignement.

En réfléchissant d’emblée à la diversité potentielle des apprenants, c’est une formation plus riche qui est nécessairement produite, et la réussite sera ainsi au rendez-vous. Plus encore, l’ensemble des étudiants, qu’ils aient ou non des besoins particuliers, seront encore mieux soutenus et se sentiront par le fait même pleinement inclus.

# Références

Baillargeon, M., Banville, C. et Bilodeau, S. (2018). *Atelier Conception universelle de l’apprentissage et formation à distance : cahier d’accompagnement*, actes du Colloque CIRTA 2018 : Présent et futur de l’enseignement et de l’apprentissage numérique. <https://documulus.teluq.ca/index.php/s/QrHQ1cybgUnDFoH>, consulté le 17 novembre 2021.

Bergeron, L., Rousseau, N. et Leclerc, M. (2011). «La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l’inclusion scolaire», *Éducation et francophonie*, vol. 39, no 2, p. 20.

Capp, M.J. (2017). «The effectiveness of universal design for learning : A meta-analysis of literature between 2013 and 2016», *International Journal of Inclusive Education*, vol. 21, no 8, p. 791‑807.

CAST (2018). «UDL: Research evidence», *UDL Guidelines*, <http://udlguidelines.cast.org/more/research-evidence>, consulté le 17 novembre 2021.

CAST (2011). *Universal design for learning guidelines version 2.0* (Wakefield), <https://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-0/udlg\_fulltext\_v2-0.doc>, consulté le 17 novembre 2021.

Cinquin, P.-A., Guitton, P. et Sauzéon, H. (2019). «Online e-learning and cognitive disabilities : A systematic review», *Computers & Education*, no 130, p. 152‑167.

Conseil supérieur de l’éducation (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves : s’adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation.

Edyburn, D.L. (2010). «Would you recognize universal design for learning if you saw it? Ten propositions for new directions for the second decade of UDL», *Learning Disability Quarterly*, vol. 33, no 1, p. 33‑41.

Hall, T.E., Meyer, A. et Rose, D.H. (2012). «An introduction to universal design for learning», dans T.E. Hall, A. Meyer et D.H. Rose (dir.), *Universal design for learning in the classroom : Practical applications*, New York, Guilford Press, p. 1-8.

Hollingshead, A., Lowrey, K.A. et Howery, K. (2020). «Universal design for learning : When policy changes before evidence», *Educational Policy*.

Kennedy, M.J., Thomas, C.N., Meyer, J.P., Alves, K.D. et Lloyd, J.W. (2014). «Using evidence-based multimedia to improve vocabulary performance of adolescents with LD : A UDL approach», *Learning Disability Quarterly*, vol. 37, no 2, p. 71‑86.

King-Sears, M.E. et Johnson, T.M. (2020). «Universal design for learning chemistry instruction for students with and without learning disabilities», *Remedial and Special Education*, vol. 41, no 4, p. 207‑218.

King-Sears, M.E. *et al*. (2015). «An exploratory study of universal design for teaching chemistry to students with and without disabilities», *Learning Disability Quarterly*, vol 38, no 2, p. 84‑96.

Lee, H.-J. et Kim, Y.-W. (2020). «Misunderstanding and understanding of universal design for learning», *Journal of Special Education*, vol. 21, no 1, p. 21‑32.

Murphy, M.P. (2020). «Belief without evidence ? A policy research note on universal design for learning», *Policy Futures in Education*, no 6.

Ok, M.W., Rao, K., Bryant, B.R. et McDougall, D. (2017). «Universal design for learning in pre-K to grade 12 classrooms : A systematic review of research», *Exceptionality*, vol. 25, no 2, p. 116‑138.

PCUA (s. d.). «Les applications pédagogiques de la conception universelle de l’apprentissage», <<http://pcua.ca/>>, consulté le 17 novembre 2021.

Rao, K., Ok, M.W. et Bryant, B.R. (2014). «A review of research on universal design educational models», *Remedial and Special Education*, vol. 35, no 3, p. 153‑166.

Rao, K., Ok, M.W., Smith, S.J., Evmenova, A.S. et Edyburn, D. (2020). «Validation of the UDL reporting criteria with extant UDL research», *Remedial and Special Education*, vol. 41, no 4, p. 219‑230.

Rose, D.H. et Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age : Universal design for learning*, Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development.

Smith, S.J. *et al*. (2019). «Recommendations for a national research agenda in UDL: Outcomes from the UDL-IRN preconference on research», *Journal of Disability Policy Studies*, no 12.

Wiki-TEDia (2021). Conception universelle de l’apprentissage. <https://wiki.teluq.ca/wikitedia/index.php/Conception\_universelle\_de\_l%27apprentissage>, consulté le 17 novembre 2021.

# Chapitre 2. Déterminants de pratiques technologiques innovantes d’enseignants expérimentés interordres en formation à distance

Séverine Parent et Marie Alexandre, Université du Québec à Rimouski

Le regroupement de la formation à distance interordres (FADIO) a pour mission d’aider les établissements d’enseignement à développer une offre de formation à distance (FAD) de qualité misant sur des pratiques pédagogiques et technologiques innovantes. Les avancées technologiques, une certaine démocratisation et une convivialité des outils ont favorisé le développement d’une pédagogie plus flexible dans un contexte à distance (Nikolov, Lai, Sendova et Jonker, 2018). Toutefois, les pratiques d’enseignants expérimentés aux divers ordres d’enseignement ayant cours à FADIO, depuis près d’une décennie, sont à ce jour encore peu formalisées.

Depuis quelques années, les pratiques de formation à distance répondent à différents impératifs que ce soit l’étendue du territoire ou l’accès plus rare aux ressources spécialisées. Depuis mars 2020, le contexte de la pandémie de COVID-19 a conduit à l’arrivée massive des activités d’apprentissage et d’encadrement en ligne en éducation. Dans ce contexte, il importe de documenter les caractéristiques déterminant une pensée innovante de la pratique enseignante, plus particulièrement celles de pédagogues expérimentés interordres en formation à distance. C’est la visée de ce chapitre.

# 1. Du présentiel à la formation à distance: une pratique innovante

L’innovation peut être une idée, une pratique, un objet perçu comme nouveau par les membres d’un système (Rogers et Shomaker, 1971). Une innovation pourrait aussi être considérée comme une amélioration mesurable, durable et peu susceptible de se produire fréquemment (Huberman, 1973). Elle peut être considérée comme un produit ou un procédé nouveau ou modifié, qu’il s’agisse d’une amélioration ou non (Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2019). Ainsi, des innovations peuvent aider ou nuire, ne menant pas nécessairement à des résultats souhaitables pour toutes les parties. Il faut généralement un certain temps pour savoir, avec un certain degré de certitude, si des innovations sont des améliorations ou non. Alors que le changement permet de faire autrement, l’innovation permettrait d’améliorer les idées, les pratiques ou les objets. L’innovation serait tributaire du contexte dans lequel elle se produit. Dans notre projet, l’innovation est le passage de l’enseignement en présence à l’enseignement à distance, une pratique innovatrice qui change les façons de faire, en les améliorant ou non.

## 1.1 Formation à distance: agencements spatiotemporels multimodaux

La contextualisation du temps, du lieu et de l’action associée à la formation à distance prend en compte plusieurs modalités. Face à cette diversité des pratiques, la formation à distance ne peut être confinée ni à une approche pédagogique unique ni à une modalité de formation précise (Julien et Gosselin, 2016).

La formation à distance s’incarne sous différentes formules: entièrement en ligne, hybride ou mixte. Ainsi, la formation à distance correspond à «une activité qui implique, à un certain degré, une dissociation de l’enseignement et de l’apprentissage dans l’espace ou le temps» (Conseil supérieur de l’éducation, 2015, p. 9).

## 1.2 Déterminants de pratiques technologiques innovantes

Plusieurs modèles théoriques permettent de porter un regard sur les pratiques innovantes et les déterminants qui les caractérisent, notamment sous l’angle des conditions d’innovation. Quelques modèles sont présentés, permettant d’aborder l’innovation pédagogique en tenant compte de la place des technologies et du contexte qui nous intéresse.

Selon Ely (1990), huit conditions facilitent la mise en œuvre d’innovations technologiques dans un contexte pédagogique. Ce modèle définit les différents types de ressources à disposer dans un contexte où l’on promeut l’innovation, ainsi que la disponibilité de temps et la présence de mesures incitatives et de récompenses aux utilisateurs qui optent pour l’innovation. À ces conditions s’ajoutent des conditions organisationnelles: la connaissance et les habiletés requises, la prise de décisions partagée, l’engagement des dirigeants et le leadership. L’un des éléments qui caractérisent ce modèle est la condition liée à l’insatisfaction relative à la situation actuelle (*dissatisfaction with the status quo*). Cette insatisfaction permet de croire qu’il y a des actions à prendre pour changer ou améliorer la situation.

Hew et Brush (2007) se sont intéressés aux barrières et aux stratégies d’intégration de la technologie à des fins pédagogiques. L’analyse d’une cinquantaine de textes leur a permis de définir des barrières à l’intégration des technologies en éducation que ce soit, par exemple, le manque de ressources, de compétences, de leadership ou encore les attitudes négatives du personnel enseignant, la place de l’évaluation traditionnelle ou l’appréhension des technologies. Les auteurs proposent cinq stratégies pour surmonter les obstacles à l’intégration, des propositions qui peuvent s’apparenter à des conditions.

L’International Society for Technology in Education(ISTE, 2009) établit 14 conditions essentielles qui doivent être mises en place pour intégrer les technologies de l’information et de la communication (TIC) en éducation. Ces conditions visent à tirer profit des investissements technologiques dans le domaine de l’éducation. Elles offrent aux pédagogues et aux directions d’établissement un cadre pour guider la planification technologique et la mise en œuvre du changement.

La troisième version du référentiel de compétences TIC pour les enseignants de l’Organisation des Nations unies pour l’éducation, la science et la culture (Organisation des Nations unies pour l’éducation, la science et la culture [UNESCO]) (2018) vise à orienter leur formation à l’utilisation des TIC dans le secteur de l’éducation. Il est utile pour aborder les compétences en lien avec l’usage des technologies, notamment la capacité du personnel enseignant à structurer l’apprentissage de façon innovante, à utiliser les nouvelles technologies et à encourager l’apprentissage collaboratif. Le référentiel propose trois stades liés au développement des TIC: l’acquisition des connaissances, l’approfondissement des connaissances et la création de connaissances. Chaque stade se déploie selon six aspects.

L’OCDE s’est intéressée aux changements des pratiques scolaires en déterminant six moteurs de l’innovation et de l’amélioration de l’éducation (Vincent-Lancrin, Ugerl, Kar et Jacotin, 2019). Bien que la description de chacun des facteurs soit succincte, ils sont proposés comme étant des indicateurs potentiels de la capacité à innover en matière d’éducation.

# 2. Conditions soutenant l’innovation en éducation avec les technologies et les ressources numériques

L’étude des conditions soutenant l’innovation en éducation avec les technologies et les ressources numériques nous a menés à proposer un modèle qui rassemble les conditions en quatre catégories: le leadership partagé, les ressources disponibles, le personnel compétent ainsi que l’arrimage entre les principes pédagogiques, et l’environnement sociotechnique. Nous présentons ici la définition négociée des conditions.

Le leadership partagé implique que différents acteurs de l’éducation contribuent à la prise de décisions. Ce leadership peut être partagé entre la direction et le personnel enseignant, ou avec les élèves ou encore inclure l’administration pédagogique plus largement ainsi que la communauté. Ce leadership se base sur une vision distribuée, souvent négociée, et est soutenu par différentes initiatives, notamment des plans de mise en œuvre et des réglementations qui sont en mesure d’accueillir l’innovation avec une certaine souplesse.

La disponibilité des ressources comprend la disponibilité des ressources matérielles, financières et humaines. À ces ressources, s’ajoute la disponibilité de temps, que ce soit la libération de temps ou la priorisation de l’innovation. La présence de mesures incitatives peut aussi être considérée comme une ressource qui soutient l’innovation.

Les personnes qui implanteront l’innovation doivent être suffisamment compétentes et qualifiées. Cette condition aborde à la fois les connaissances et les habiletés requises pour entreprendre et soutenir l’innovation, ainsi que le développement professionnel. Il s’agit à la fois de la formation de l’équipe de l’établissement et du soutien de leur perfectionnement professionnel continu, tant en matière de pédagogie, de technologie qu’en matière de gestion de l’innovation.

L’arrimage entre les principes pédagogiques et l’environnement sociotechnique est une condition particulière au contexte pédagogique en matière d’innovation; cette adéquation étant à géométrie variable selon le contexte. Pouvant prendre racine dans l’insatisfaction relative à la situation actuelle, l’arrimage porte sur les attitudes et les croyances liées à la pédagogie, à l’innovation et à la place des TIC en éducation. Ce déterminant s’intéresse aussi à l’organisation de la classe, aux évaluations et au curriculum. Il porte sur la concordance entre les décisions pédagogiques prises et la mise à profit des affordances de l’environnement sociotechnique dans un contexte d’innovation.

Le tableau 2.1 illustre le découpage des déterminants (conditions, stratégies et facteurs) de pratiques innovantes favorables à l’intégration des TIC selon différents modèles présentés*.*

**Tableau 2.1** **Conditions, stratégies et facteurs favorables à l’intégration des TIC selon différents modèles**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **Leadership partagé** | **Ressources disponibles** | **Personnel compétent** | **Arrimage**  **principes pédagogiques /environnement sociotechnique** |
| **Conditions de mise en œuvre d’innovations technologiques (Ely, 1990**[[3]](#footnote-3)**)** | * Prise de décisions partagée * Engagement des dirigeants * Leadership | * Disponibilité des ressources et du temps * Mesures incitatives | * Connaissances et habiletés requises | * Insatisfaction relative à la situation actuelle |
| **Stratégies de Hew et Brush (2007**[[4]](#footnote-4)**)** | * Vision partagée et plan d’intégration des technologies | * Surmonter la pénurie des ressources | * Effectuer un développement professionnel | * Reconsidérer les évaluations * Changement d’attitudes et de croyances |
| **Conditions de ISTE (2009)** (Traduction de TACT, 2014) | * Vision partagée * Leaders à qui l’on confie une responsabilité d’agir * Plan de mise en œuvre * Communautés engagées * Politiques de soutien * Soutien venant du contexte externe | * Financement régulier et adéquat * Accès équitable * Soutien technique | * Personnel qualifié * Formation professionnelle continue | * Concentration sur l’apprentissage de l’élève * Cadre du curriculum * Contrôle et évaluation |
| **Référentiel TIC des enseignants de l’UNESCO (2018)** |  |  | * Application des compétences numériques * Formation professionnelle des enseignants | * Compréhension de la place des TIC dans l’éducation * Programmes et évaluations * Pédagogie * Organisation et gestion (de la classe) |
| **Facteurs d’innovation et d’amélioration dans l’éducation de l’OCDE (2019)** | * Organisations apprenantes * Réglementation et organisation | * Technologies | * Ressources humaines | * Développement de l’éducation * Recherche en éducation |

Source :

# 3. Méthodologie

Nous avons eu recours à une approche qualitative de nature compréhensive qui privilégie la singularité des actions et l’examen du phénomène dans son contexte réel. L’étude de cas comble un espace dans lequel la contextualisation (Ayerbe, Missonier, 2006; Gagnon, 2005; Stake, 1995) et la complexité (Stake, 1995; Yin, 2003) forment les assises d’un mode de contribution unique à la production du savoir humain (Alexandre, 2013). Les personnes participantes enseignent aux ordres d’enseignement primaire (*n* = 1), secondaire (*n* = 2) et collégial (*n* = 2) et sont membres du personnel enseignant à temps plein provenant de deux des huit centres de services scolaires (personnes participantes du primaire et du secondaire) et d’un des cinq cégeps (personnes participantes du collégial) du regroupement FADIO. Les personnes participantes sont des membres du personnel enseignant expérimentés, soit ceux qui comptent au moins cinq années d’expérience d’enseignement (Veal et MaKinster, 1999). Au moment de la collecte de données (avril à fin juin 2019), toutes les personnes participantes enseignent selon l’une ou l’autre des modalités de la formation à distance dans le cadre de leur pratique régulière.

L’entretien d’explicitation est fondé sur la capacité des personnes à faire acte de conscience pour réfléchir le vécu (Forget et Paillé, 2012). Un entretien d’explicitation (Vermersch, 2014) a été mené auprès de chacune des personnes participantes. Concrètement, il est demandé à la personne participante d’évoquer un moment où elle enseigne un contenu en contexte de formation à distance afin de reconstituer les processus mentaux dont elle a fait usage au moment où l’expérience a été vécue. Chacun des entretiens d’explicitation de 30 minutes a été enregistré (audio) et des transcriptions d’entretien complètes des énoncés des locuteurs ont été produites.

L’analyse thématique séquencée (Paillé et Muchielli, 2016) propose d’appliquer un système de catégories issu des grilles d’analyse en approfondissant un discours unique, tout en conservant les variations personnelles de récits pluriels. Des phrases ou segments de phrases ont été associés à l’un ou l’autre des déterminants. L’analyse a permis d’établir la présence ou l’absence des déterminants de pratiques innovantes relevés dans le vécu partagé des personnes participantes. Sur le plan de la triangulation, une opération de validation intrajuge, pour s’assurer de la stabilité dans le temps de la mesure par un même évaluateur à deux moments différents, a été faite (Corbière et Larivière, 2014).

# 4. Déterminants de pratiques innovantes recensés dans les discours d’enseignants expérimentés

Le leadership est abordé du point de vue du personnel enseignant. Il a été question à quelques reprises d’expérimentations effectuées pour tester la technologie et les possibilités pédagogiques à distance. Lors de ces tests, des enseignants se sont montrés particulièrement à l’écoute de la réalité étudiante, leur demandant leur avis et leur ressenti sur la situation. De l’avis des personnes interrogées, ce leadership partagé avec les élèves modifie la posture de la personne qui enseigne. Une enseignante du primaire précise: *«Dans la classe, il y a non seulement l’humilité de la part du prof et nos habitudes; on apprend ensemble et c’est nouveau d’avoir ça dans l’école.»* Elle précise que techniquement, certains élèves sont plus habiles qu’elle, ils deviennent des experts techniques dans sa classe. L’innovation technologique semble entraîner des répercussions dans la façon d’aborder la pédagogie en classe.

Des enseignants mentionnent que s’impliquer dans un projet avec un collègue, qui traduit un leadership partagé avec un pair, est à la fois un incitatif et un avantage: «*C’est parce qu’on est deux qu’on a décidé d’embarquer dans un projet comme ça.*» Pour les enseignants du primaire et du secondaire rencontrés, pouvoir compter sur une autre personne, qui a la même réalité dans un nouveau contexte, est rassurant. Au niveau collégial, la contribution des collègues a été peu mentionnée. Certains organismes sont mentionnés, notamment FADIO, mais ils ne semblent pas considérés comme une communauté par les enseignants. La direction n’a pas été abordée par les personnes rencontrées.

Dans le discours des enseignants en FAD, c’est surtout la disponibilité et les défis liés aux ressources matérielles et humaines qui sont relatés. Dans un contexte synchrone en FAD où certains élèves sont dans la classe et d’autres acteurs (l’enseignant ou encore un ou des élèves) à distance, la présence d’une personne pour démarrer la «fenêtre de téléprésence[[5]](#footnote-5)» semble incontournable ou rassurante. Dans un contexte d’exploration des possibilités de la FAD, les enseignants se voient attribuer un rôle supplémentaire qui s’apparente à celui de technicien: lorsqu’un élève éprouve des difficultés avec son matériel, c’est à l’enseignant qu’il demande de l’aide. Selon le contexte des personnes répondantes, le personnel enseignant peut compter sur du soutien technique ou se débrouiller seul, que ce soit parce que les ressources humaines ne sont pas disponibles ou parce que l’enseignant est en mesure de répondre aux questions.

Les ressources financières ont peu été abordées. Un enseignant a souligné que dans un contexte de téléprésence, la configuration du mobilier doit être modifiée puisque l’occupation de l’espace est en partie dictée par le cadrage de la caméra. La disponibilité de temps pour se familiariser avec le contexte novateur de la FAD a été mentionnée. Les changements technologiques sont parfois accueillis avec contentement puisque, dans une certaine mesure, les technologies améliorent les cours en ligne. Les ajustements sont parfois accueillis avec une certaine circonspection puisque ces nouveautés doivent être apprivoisées, comprises et intégrées, ce qui nécessite du temps et de l’énergie de la part du personnel enseignant. Les enseignants disent ne pas toujours disposer du temps pour s’adapter et tester les configurations techniques, et explorer les possibilités pédagogiques de la FAD.

Parmi les modalités pour être compétent, les formations et les réunions ont été mentionnées. Les enseignants se questionnaient notamment sur la façon d’utiliser les outils mis à leur disposition. Ils parlent abondamment des essais et des ajustements faits lors de leurs expérimentations. Leur compétence semble provenir de la mise à l’essai et de la mise en pratique.

L’aisance quant à ces expérimentations varie toutefois d’une personne à l’autre. Certains ont mentionné y avoir pris un certain plaisir: «*On aime ça, ça ne nous dérange pas d’être pris là-dedans, mais on a passé parfois des deux heures l’après-midi à dire “on n’a rien réglé à part savoir que ça ne fonctionne pas”. Si quelqu’un avait pu nous dire ça avant, on aurait sauvé deux heures de notre vie. Mais au moins, on l’a appris.*» D’autres ont souligné leur manque d’aisance, et de patience, pour les défis techniques: «*Tu sais, le sentiment d’efficacité, il n’était pas là du tout.*»

La compétence relève à la fois de l’aspect technique et pédagogique. Les enseignants interrogés sont des pédagogues expérimentés, mais ne sont pas nécessairement à l’aise avec les technologies à déployer pour la FAD. Si certains ont fait plusieurs tests pédagogiques et technologiques pour envisager les nombreux scénarios possibles, une enseignante mentionnait que malgré des formations et son intérêt, elle ne se sent pas tout à fait compétente: «*Mais ça reste un terrain de jeu où je n’ai pas des experts qui m’accompagnent. Je suis toujours avec des jeunes qui m’apprennent des petits bouts chaque année. Là, j’ai besoin d’experts qui me comprennent.*»

L’arrimage entre les principes pédagogiques et l’environnement sociotechnique vise un certain alignement entre les ressources numériques déployées dans un environnement où évoluent des acteurs de l’éducation et les décisions pédagogiques. Dans le projet FADIO, une influence mutuelle est exercée entre les principes pédagogiques et l’environnement sociotechnique, et vice versa. Un enseignant illustre ainsi: «*J’ai fait des tests avant d’arriver en classe parce que je voulais m’assurer que ce ne soit pas la technologie qui allait influencer mon cours.*»

Dans le passage à une formule à distance, les enseignants abordent l’aspect pédagogique, celui de l’adaptation du cours, comme un défi: «*J’avais la matière, j’avais le contenu, mais je devais le morceler en semaine* [...] *J’avais ce double défi-là.*» Les enseignants pédagogiquement expérimentés qui débutent en FAD acceptent d’accueillir avec une certaine souplesse des changements technologiques et pédagogiques: «*Il faut avoir des solutions, mais il faut avoir aussi des personnes qui sont prêtes à être déstabilisées.*»

Le défi pédagogique se révèle aussi dans le discours des enseignants en lien avec le pilotage des activités. Plusieurs des enseignants rencontrés ont montré un souci particulier pour le point de vue des élèves: «*Pour que l’élève y ait un bon enseignement, il faut que je me mette dans ses souliers.*» L’intégration des technologies et la modalité à distance bousculent la place de l’enseignant dans la classe: «*Tu sais, les élèves posent des questions et je leur dis que je ne le sais pas! Pis là, les élèves sont capables de découvrir.* [...] *Je suis dans une humilité totale, et j’apprends avec eux.*» Le défi pédagogique relève aussi de la participation, une enseignante mentionne entre autres le droit à l’erreur: «*Je voulais instaurer aussi le fait d’essayer de ne pas avoir peur de l’erreur, de l’échec*», invitant les étudiants à participer activement à son cours. L’adoption des modalités à distance en pédagogie peut aussi impliquer un défi de communication: «*Le* feedback *que j’avais avec mon élève n’était pas le même que d’habitude. Je suis habitué à voir mes élèves, je suis habitué à voir ce qu’ils font, à regarder leurs travaux, tandis que là je ne voyais rien du tout.*» Pour les enseignants interrogés, l’arrimage entre les principes pédagogiques et l’environnement sociotechnique passe par différents moyens sociotechniques qui sont exploités à des degrés variables selon les contextes.

L’arrimage concerne les activités d’enseignement, d’apprentissage et d’évaluation. Dans un contexte où des étudiants sont présents dans la classe et à distance, un enseignant soulève la question de l’équité dans l’interaction sociale avec ses étudiants et dans l’évaluation.

# 5. Discussion

Dans le discours des personnes participantes, le leadership est partagé entre les collègues et parfois entre l’enseignant et ses élèves. L’importance des collègues pour partager la vision du renouvellement pédagogique en FAD semble un élément important dans l’adoption de l’innovation (Hew et Brush, 2007). Toutefois, au-delà des duos, on sent peu le sentiment d’appartenance à une communauté (ISTE, 2009). Il pourrait être intéressant d’encourager les initiatives conjointes et de miser sur une vision de la communauté d’enseignants comme organisation apprenante (OCDE, 2019).

Le leadership ne semble pas partagé entre les enseignants et la direction, que ce soit celle de l’établissement ou du centre de services scolaire. La direction n’est pas mentionnée dans le discours des enseignants, que ce soit par l'entremise d'un plan de mise en œuvre de la FAD (ISTE, 2009) et de politiques (OCDE, 2019) ou encore par l’implication du personnel de direction (Ely, 1990) qui pourrait susciter et soutenir l’innovation (ISTE, 2009).

Quant au leadership partagé avec les élèves en contexte d’innovation en FAD, elle semble dans une certaine mesure restructurer la classe. Alors que des élèves donnent un coup de main sur le plan technique, déchargeant en partie l’enseignant de la responsabilité technique, la conception plus traditionnelle de la classe se transforme pour devenir plus horizontale. Si certains enseignants ont mentionné ne pas nécessairement être à l’aise avec cette transformation, il pourrait être intéressant d’aborder cette situation de façon enrichissante. Alors que les acteurs pédagogiques se partagent la responsabilité du bon fonctionnement technologique soutenant la FAD, l’enseignant se présente comme l’expert en pédagogie, misant sur la solidité pédagogique qui repose sur des fondements pédagogiques sur lesquels il base ses décisions et ses actions (Parent, 2017).

La présence des technologies (OCDE, 2019) et le soutien technique (ISTE, 2009) semblent être des ressources précieuses pour les enseignants qui innovent en FAD. Bien que la disponibilité de temps soit abordée (Ely, 1990), c’est surtout l’énergie à déployer qui semble un enjeu pour les enseignants. Enfin, l’intégration au regroupement FADIO pourrait davantage être perçue comme un incitatif (Ely, 1990) à l’innovation.

L’innovation pédagogique implique que le corps enseignant ait les connaissances et les compétences pour la soutenir sur les plans technologique et pédagogique. Certaines initiatives de développement professionnel ont été mentionnées, toutefois, on ne perçoit pas de développement professionnel planifié ni structuré, ni individuellement ni collectivement. Quelques occasions d’apprentissage professionnel (Hew et Brush, 2007) sont offertes aux enseignants, mais le défi du transfert et du réinvestissement en classe demeure présent.

L’arrimage entre les principes pédagogiques et l’environnement sociotechnique s’intéresse à la pédagogie dans une perspective où les technologies améliorent l’enseignement, l’apprentissage et l’évaluation dans la classe (UNESCO, 2018). Les enseignants rencontrés tentent en partie de reproduire la dynamique de la classe en présence dans un contexte de distance, adaptant les choix pédagogiques aux affordances possibles des technologies mises à leur disposition. L’arrimage entre les principes pédagogiques et l’environnement sociotechnique correspond à l’évaluation dans un contexte d’innovation, c’est-à-dire de reconsidérer les évaluations dans la classe (Hew et Brush, 2007; ISTE, 2009; UNESCO, 2018). L’évaluation n’a pas été un élément prépondérant du discours des enseignants, pourtant, cet aspect gagnerait sans doute à faire partie du paysage des pratiques novatrices en FAD dans une perspective du suivi des progrès des élèves et du suivi de l’innovation.

# Conclusion

Le projet de recherche a permis d’explorer les déterminants de pratiques innovantes qui sont présents dans le discours d’enseignants expérimentés en formation à distance, tout autant que les déterminants qui étaient absents du discours. Les résultats pourront contribuer à la formation continue des acteurs pédagogiques en matière de pédagogie numérique, dans le regroupement FADIO et au-delà. Le modèle de déterminants proposé pourra guider les établissements qui implantent une innovation. Ce bilan peut être éclairant pour des établissements, nombreux depuis le début de la pandémie, qui déploient des stratégies de formation à distance. Ces derniers peuvent être inspirés à la fois par les constats, le cadre de référence et la méthodologie utilisés pour faire le portrait de l’innovation. Parmi les perspectives de recherche, la documentation des déterminants de façon itérative permettrait de porter un regard sur la durabilité de l’innovation (Huberman, 1973).

# Références

Alexandre, M. (2013). «La rigueur scientifique du dispositif méthodologique d’une étude de cas multiple», *Recherches qualitatives*,vol. 32, no 1, p. 26-56.

Ayerbe, C. et Missonier, A. (2006). «Validité externe et validité interne de l’étude de cas: une opposition à dépasser?», communication présentée au projet d’atelier méthodologique de l’AIMS et journée étude de cas IAE, Lille.

Corbière, M. et Larivière, N. (2014). *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes: dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé*, Québec, Presses de l’Université du Québec.

Ely, D.P. (1999). «Conditions that facilitate the implementation of educational technology innovations», *Educational Technology*,vol. 39, no 6, p. 23-27.

Forget, M.H et Paillé, P.(2012). «L’entretien de recherche centré sur le vécu», *Sur le journalisme/About Journalism/Sobre jornalismo*,vol. 1, no 1.

Gagnon, Y.-C. (2009). *L’étude de cas comme méthode de recherche*,Québec, Presses de l’Université du Québec.

Hew, K.F. et Brush, T. (2007). «Integrating technology into K-12 teaching and learning: Current knowledge gaps and recommendations for future research», *Educational Technology Research and Development*,vol. 55, no 3, p. 223-252.

International Society for Technology in Education (ISTE) (2009). «Essential conditions to effectively leverage», <https://www.iste.org/standards/essential-conditions>, consulté le 17 novembre 2021.

Julien, M. etGosselin, L. (2016). «L’essor de la formation à distance dans le système universitaire québécois : sommaire des résultats d’une recherche», *Distances et médiations des savoirs*, <http://journals.openedition.org/dms/1474>, consulté le 17 novembre 2021.

Ministère de l’Éducation et de l’Enseignement supérieur (2018). *Plan d’action numérique en éducation et en enseignement supérieur*,Québec, Gouvernement du Québec.

Nikolov, R., Lai, K.W., Sendova, E. et Jonker, H. (2018). *Second handbook of information technology in primary and secondary education*,Springer.

Organisation des Nations unies pour l’éducation, la science et la culture (UNESCO) (2018). *Référentiel UNESCO de compétences TIC pour les enseignants*, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368966.locale=fr>, consulté le 17 novembre 2021.

Parent, S. (2017). *L’engagement d’enseignants, la variation de l’engagement d’étudiants sur une base trimestrielle et la présence de conditions d’innovation en situation d’enseigner et d’apprendre avec le numérique au* collégial, thèse de doctorat, Québec, Université Laval.

Rogers, E.M. et Shoemaker, F.F. (1971). *Communication of innovations: A cross-cultural approach*, <https://eric.ed.gov/?id=ED065999>, consulté le 17 novembre 2021.

Stake, R. (1995). *The art of case study research*, Londres, Sage.

TACT (2009). <http://www.tact.fse.ulaval.ca/conditions\_ISTE\_2009.pdf>, consulté le 31 octobre 2021.

Tochon, F. (2000). «Recherche sur la pensée des enseignants: un paradigme à maturité», *Revue française de pédagogie*,no133, p. 129-157.

Veal, W.R. et MaKinster, J.G. (1999). «Pedagogical content knowledge taxonomies», *Electronic Journal of Science Education*,vol. 3, no 4, p. 1-22.

Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*, Paris, Presses universitaires de France.

Vincent-Lancrin, S., Ugerl, J., Kar, S. et Jacotin, G. (2019). *Measuring innovation in education 2019: What has changed in the classroom?*, Educational Research and Innovation, Paris, Éditions OCDE.

Yin, R. (2003). *Applications of case study research* (2e éd.), Londres, Sage.

# Chapitre 3. Accompagnement à l’aide du numérique: perception de présence de stagiaires en enseignement supervisés à distance

Matthieu Petit, Université de Sherbrooke

Dans les universités, la transition vers la formation à distance et en ligne (FADEL) s’opérait bien avant la pandémie de COVID-19. Avant 2020, le taux d’inscription à une FADEL progressait plus rapidement que le taux global en enseignement supérieur. Aux États-Unis, c’était alors environ une personne étudiante sur quatre (26 %) qui suivait sa formation universitaire à distance (Seaman, Allen et Seaman, 2018). Au Canada, c’était près d’une personne étudiante sur cinq (17 %) (Bates *et al.*, 2019).

Qu’en est-il lorsqu’un programme de formation comportant des stages s’offre à distance? Que ce soit en éducation, en sciences infirmières ou en psychologie, il s’avère qu’une transition du présentiel au distanciel s’opère également pour la supervision des stagiaires (Petit, Dionne et Brouillette, 2019). Or un tel accompagnement à l’aide du numérique ne se limite pas aux programmes offerts entièrement en ligne (Carlisle, Carlisle, Hill, Kirk-Jenkins et Polychronopoulos, 2013) et aux milieux de stage éloignés des lieux de formation (Gronn, Romeo, McNamara et Teo, 2013).

Par un design hybride ou complètement à distance, il y a parfois un intérêt pédagogique à miser sur le numérique pour une supervision de stagiaires (Dionne et Petit, 2020). Par exemple, un accompagnement à distance engendre des économies de temps et permet des observations fréquentes, dont en début de stage (Berkey et Conklin, 2016). La personne superviseure n’étant pas visible lors de l’activité, l’observation à distance à l’aide d’une caméra (que ce soit en mode synchrone ou asynchrone) s’avère également moins stressante pour les stagiaires, ce qui donne lieu à une situation plus authentique (Hartshorne, Heafner et Petty, 2011). «La distance, loin d’être un handicap, peut être considérée comme une chance» (Jacquinot, 1993, p. 57).

# 1. Problématique

La rétention des étudiants suivant une FADEL est un enjeu majeur; le taux d’abandon (entre 10 % et 20 %) y est nettement supérieur (Bates *et al.*, 2019). Il s’agit d’un problème complexe qui s’explique entre autres par leur isolement (Denami et Marquet, 2015). En stage, plusieurs outils techniques peuvent être utilisés efficacement afin d’accompagner les stagiaires à distance (Joseph et Brennan, 2013), mais l’étude de Hartshorne *et al.* (2011) souligne l’effet d’une surcharge cognitive liée au numérique sur le sentiment d’isolement des stagiaires, tout en reconnaissant leur besoin d’autonomie à cet égard (Heafner et Petty, 2010). Ainsi, même si les communications facilitées par le numérique ont le potentiel de générer plus d’interactions et de diminuer l’isolement (Hamel, 2012), l’utilisation de tous ces outils techniques (pour partager une diffusion en webconférence, recevoir une rétroaction immédiate, annoter une vidéo en ligne, etc.) représente un défi pour plusieurs stagiaires (Chipchase *et al.*, 2014).

Pour une expérience de supervision de stage à distance considérée positive par les stagiaires, Alger et Kopcha (2011) soulignent l’intérêt d’appartenir à une communauté en ligne: pour y partager des problèmes concrets, donner ou recevoir une rétroaction pertinente, s’encourager, etc. En enseignement, une telle communauté bénéficie de la proximité de la personne enseignante associée (Boutet et Rousseau, 2002) et de la «présence à distance» (Jézégou, 2010) de la personne superviseure, mais également de celle des pairs de sa cohorte de stage se trouvant habituellement dans d’autres milieux de pratique (Petit, 2018). Grâce à un dispositif numérique (institutionnel ou non), cet accès aux pairs représente une occasion de soutien face à l’isolement et à l’épuisement (Yeh *et al.*, 2008).

Considérant l’absence physique de la personne superviseure et des pairs de sa communauté, quelle est la perception des étudiants quant à cette «présence à distance» lors de stages en enseignement supervisés à l’aide du numérique?

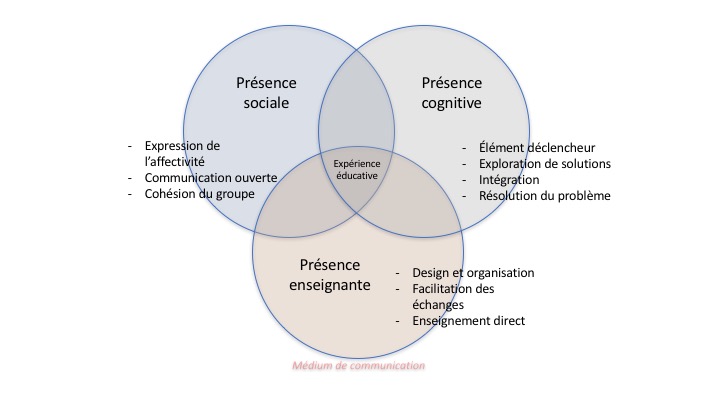
# 2. Cadre de référence

La présence «est un état d’alerte, de réceptivité, et de connexion mentale, tant émotionnel que physique, d’un individu et d’un groupe au sein d’un environnement d’apprentissage, ainsi que la capacité de réagir aux autres de manière réfléchie et empreinte de compassion» (Rodgers et Raider‐Roth, 2006, p. 266). Il s’agit donc d’une expérience subjective (Witmer et Singer, 1998) qui ne reconnaît pas de manière précise le rôle du numérique (Thornson, Goldiez et Le, 2009). La présence relève donc du fait d’être considéré (Kawachi, 2011), d’appartenir à un groupe, voire à une communauté (Joo, Lim et Kim, 2011).

En ce qui a trait à la «présence à distance», le modèle de la communauté d’apprentissage en ligne (CAL) (figure 3.1) de Garrison, Anderson et Archer (2000, 2001) est souvent utilisé comme cadre pour examiner l'apprentissage en ligne et la nature des environnements numériques de formation (Ke, 2010).

Ancrée dans le socioconstructivisme (Akyol et Garrison, 2011; Garrison, Cleveland-Innes et Shing Fung, 2010; Arbaugh *et al.*, 2008), la CAL distingue trois types de présence permettant une vision globale et compréhensive de l’expérience éducative en ligne (Arbaugh *et al.*, 2008): présence enseignante, présence cognitive et présence sociale. Chaque type de présence compte diverses catégories (ou phases).

**Figure 3.1 Modèle de la CAL**



Source: Garrison, Anderson et Archer, 2000.

## 2.1 Présence enseignante

Les personnes formatrices sont perçues comme «présentes» dans les activités en ligne lorsqu’elles sont «visibles» par les étudiants (Deris, Zakaria et Mansour, 2012); la présence enseignante relève ainsi de l’engagement (Lear, Isernhagen, La Cost et King, 2009). Peu importe l’environnement en ligne, le rôle de la personne formatrice est important (Thiele, 2003): elle entame la communication, donne du *feedback*, propose du matériel, encourage, stimule les discussions, etc. Selon une posture socioculturelle, la présence enseignante peut être définie comme une négociation des interactions, à l’intérieur d’un contexte de médiation, en vue de contribuer aux apprentissages (Caudle, 2013; Morgan, 2011). Le design du cours, la structure et le leadership facilitent également l’engagement des étudiants dans une formation en ligne (Garrison et Cleveland-Innes, 2005; Shea, Pickett et Pelz, 2003). Cependant, cette présence enseignante concerne autant les personnes formatrices que les autres étudiants (les pairs); tous peuvent contribuer aux processus communicationnels, sociaux et cognitifs au sein de la CAL (Engel, Coll et Bustos, 2013; Coll, Engel et Bustos, 2009).

La présence enseignante est organisée selon trois catégories: 1) design et organisation; 2) facilitation des échanges; 3) enseignement direct. Ces catégories sont explicitées grâce aux éléments du tableau 3.1 de la section méthodologique de ce chapitre.

## 2.2 Présence cognitive

La présence cognitive constitue le deuxième élément clé du modèle de la CAL (Garrison *et al.*, 2010). Pour Ke (2010), elle relève du degré auquel la personne apprenante est capable de construire du sens et une pensée critique par une communication soutenue. La présence cognitive serait prévisible par les présences enseignante et sociale perçues (Shea *et al.*, 2010).

De prime abord, les étudiants ne tendent pas vers de hauts niveaux de cognition lors des conversations en ligne (Shea *et al.*, 2010). Selon Lambert et Fisher (2013), pour les faire progresser dans les phases de la présence cognitive, la personne formatrice peut proposer des problèmes ou des questions qui font appel à la pensée critique, fournir des occasions d’apprentissage autonome, offrir des contextes où les étudiants font part de leurs nouvelles connaissances, etc. À cet égard, tout comme pour la présence enseignante, le rôle de la personne formatrice est un facteur majeur pour la présence cognitive et pour aider les étudiants à atteindre des apprentissages de haut niveau (Lambert et Fisher, 2013).

Liée au développement du modèle d’investigation pratique (ou «*practical inquiry*») (Swan *et al.*, 2008), la présence cognitive comprend les phases suivantes (tableau 3.1): 1) élément déclencheur; 2) exploration de solutions; 3) intégration; 4) résolution du problème.

## 2.3 Présence sociale

La présence sociale renvoie à l’habileté de la personne à projeter ses caractéristiques personnelles au sein de la CAL et conséquemment à se présenter aux autres (et à être perçue par les autres) comme une personne bien «réelle» (Ke, 2010; Swan *et al.*,2008). Pour Kehrwald (2008), il s’agit d’une habileté à démontrer son état dans un environnement virtuel et à signaler sa disponibilité pour les échanges interpersonnels. Dow (2008) relève quatre facteurs touchant la présence sociale dans les environnements d’apprentissage en ligne: 1) le dialogue efficace; 2) les interactions bien structurées; 3) la facilité d’utilisation du médium de communication; 4) la transparence dans les communications en ligne. Le modèle de la CAL indique que la présence sociale permet de faire le lien entre la présence enseignante et la présence cognitive (Joo *et al.*, 2011); elle serait dépendante de la présence enseignante et déterminante pour la présence cognitive (Kozan et Richardson, 2014; Garrison *et al.*, 2010).

La présence sociale compte trois catégories (tableau 3.1): 1) expression de l’affectivité; 2) communication ouverte; 3) cohésion du groupe.

# 3. Méthodologie

La démarche présentée dans ce chapitre fait partie d’une recherche se présentant comme une étude évaluative visant à améliorer des dispositifs (van der Maren, 2003), en l’occurrence ceux destinés à la supervision de stage à distance. Nous en présentons ici un volet quantitatif s’appuyant sur une brève analyse descriptive de données issues d’un questionnaire en ligne.

Adapté de Garrison *et al.* (2010), ce questionnaire comporte 34 questions à choix de réponse, avec une échelle de Likert en 5 points allant de «Tout à fait en désaccord» à «Tout à fait en accord». Au total, 13 des questions (ou énoncés) portent sur la présence sociale, 12 sur la présence cognitive et 9 sur la présence sociale (tableau 3.1). Alors que l’outil de Garrison *et al.* (2010) mesure la présence au sein d’une CAL, ce questionnaire révèle la perception de présence de stagiaires supervisés à distance à l’aide du numérique.

**Tableau 3.1 Questionnaire sur la perception de présence en supervision de stage à distance**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Types** | **Catégories** | **Énoncés** |
| Présence enseignante | Design et organisation | La personne superviseure m’a clairement communiqué les compétences importantes à développer en stage. |
| La personne superviseure m’a clairement communiqué les buts (ou les objectifs) spécifiques du stage. |
| La personne superviseure m’a fourni des consignes claires sur la manière de réaliser les activités d'apprentissage du stage. |
| La personne superviseure m’a clairement communiqué les dates d’échéance et la durée des activités d'apprentissage du stage. |
| Facilitation des échanges | Au sein de ma cohorte, la personne superviseure a mis en évidence les éléments du stage qui suscitent des consensus ou des désaccords. |
| Au sein de ma cohorte, la personne superviseure a favorisé une compréhension collective des enjeux discutés. |
| Au sein de ma cohorte, la personne superviseure a maintenu l'intérêt des stagiaires à participer à un dialogue productif. |
| La personne superviseure a soutenu l'engagement de ma cohorte dans les activités d'apprentissage du stage. |
| La personne superviseure a encouragé les stagiaires de ma cohorte à diversifier leurs approches (ou perspectives). |
| Au sein de ma cohorte, la personne superviseure a contribué à établir un sentiment de communauté propice à l'apprentissage. |
| Enseignement direct | La personne superviseure a contribué à guider les discussions au sein de ma cohorte en posant des questions pertinentes. |
| La personne superviseure m’a fourni des rétroactions d'une manière qui m’a aidé à comprendre mes forces et mes défis. |
| La personne superviseure m’a fourni des rétroactions au moment opportun. |
| Présence sociale | Expression de l’affectivité | Apprendre à connaître les autres stagiaires de ma cohorte a contribué à mon engagement dans le stage. |
| Les activités d'apprentissage du stage m’ont permis de mieux connaître certaines personnes stagiaires de ma cohorte. |
| La communication en ligne a permis des interactions sociales au sein de ma cohorte. |
| Communication ouverte | Je me suis senti à l’aise de converser dans l'environnement en ligne du stage. |
| Je me suis senti à l’aise de participer aux activités d’apprentissage du stage. |
| Je me suis senti à l’aise d’interagir en ligne directement avec les autres stagiaires de ma cohorte. |
| Cohésion du groupe | Au sein de ma cohorte, les stagiaires se sont sentis à l’aise de signifier leur désaccord auprès des autres stagiaires. |
| Au sein de ma cohorte, le point de vue de chaque stagiaire a été respecté par les autres stagiaires. |
| Les discussions en ligne ont aidé à développer une collaboration entre les stagiaires de ma cohorte de stage. |
| Présence cognitive | Élément déclencheur | Les problématiques des situations de stage partagées par les autres stagiaires de ma cohorte ont contribué à mon intérêt envers le stage. |
| Les activités d'apprentissage du stage ont suscité ma curiosité. |
| Je me suis senti motivé à explorer des questions liées aux activités d'apprentissage du stage. |
| Exploration de solutions | J’ai utilisé diverses sources d'information pour réfléchir à des questions soulevées en stage. |
| Les discussions en ligne ont été précieuses pour m’aider à apprécier différentes approches (ou perspectives) relatives au stage. |
| Les remue-méninges et la découverte d'éléments de savoir pertinents m’ont aidé à réfléchir à des questions soulevées en stage. |
| Intégration | De nouveaux éléments de savoir m’ont permis de répondre à certaines questions soulevées lors des activités du stage. |
| Les activités d'apprentissage du stage m’ont aidé à trouver des réponses à mes propres questionnements professionnels. |
| La réflexion sur mes compétences professionnelles et les discussions au sein de ma cohorte m’ont aidé à comprendre des enjeux du stage. |
| Résolution du problème | Au terme du stage, je peux décrire des situations me permettant d'évaluer mes compétences professionnelles. |
| J’ai développé ma capacité à résoudre des situations problématiques survenant dans la pratique. |
| Je suis en mesure de réinvestir les compétences acquises lors de mon stage dans de nouvelles situations professionnelles. |

Source : Adapté de Garrison *et al.*, 2010.

C’est grâce à la collaboration de six universités québécoises francophones proposant des programmes de formation à l’enseignement que des stagiaires ayant été supervisés à distance (ou de manière hybride) dans le cadre de leur stage ont pu être contactés par courriel et invités à répondre au questionnaire en ligne à l’aide du logiciel de sondage LimeSurvey.

À la suite de cette invitation, 133 stagiaires supervisés à l’aide du numérique lors de leur formation pratique en enseignement entre 2017 et 2019 ont répondu au questionnaire. Parmi ces personnes répondantes, 79 % avaient fait leur stage en région éloignée (au Québec ou au Canada) et 21 % à l’international; 85% étaient supervisés complètement à distance (avec aucune visite en présentiel de la personne superviseure) et 15 % l’étaient de manière hybride (par une combinaison de visites en présentiel et de «visites virtuelles»). Ces stagiaires provenaient de différents programmes: adaptation scolaire et sociale, enseignement au primaire et préscolaire, enseignement au secondaire (français, univers social, mathématiques ou sciences), enseignement de l’anglais langue seconde, enseignement en éducation physique et sportive, et enseignement des arts plastiques.

Afin de proposer une vue d’ensemble de la perception de «présence à distance» de ces stagiaires en enseignement supervisés à l’aide du numérique, une analyse sommaire des données issues du questionnaire a été réalisée à l’aide de LimeSurvey et du tableur Excel. Cette présentation des résultats fera l’objet d’une interprétation dans la dernière section de ce chapitre.

# 4. Perception de présence de stagiaires supervisés à distance

Les résultats de ce volet d’une étude sur la supervision de stage à distance en enseignement au Québec témoignent qu’en l’absence physique de la personne superviseure et des pairs, les stagiaires peuvent percevoir de la «présence à distance» au sein d’un dispositif numérique permettant de réunir la CAL, soit leur cohorte de stage. Cette perception est favorable pour les présences enseignante (à 78 %), cognitive (à 75 %) et sociale (à 64 %).

## 4.1 Présence enseignante

Plus de 78 % des réponses des stagiaires consultés relèvent d’une perception favorable («En accord» et «Tout à fait en accord») quant à la présence enseignante au sein de la communauté d’apprentissage en ligne en contexte de supervision de stage à distance (figure 3.2). Ce commentaire laissé par une personne stagiaire de l’étude témoigne bien de son appréciation du design et de l’organisation (une des catégories de la présence enseignante [PE]) proposés par la personne superviseure au sein du dispositif numérique du stage: «Le stage se déroule très bien, tout est bien expliqué et facile à suivre, même pour l’envoi des vidéos.»

En contrepartie, près de 9 % des réponses sont défavorables («En désaccord» et «Tout à fait en désaccord») et plus de 13 % ne sont ni favorables ni défavorables («Neutre»).

**Figure 3.2 Perception de la présence enseignante lors de stages supervisés à distance**



Source :

## 4.2 Présence cognitive

Pour la présence cognitive, la perception favorable des personnes répondantes atteint presque les 75 %, et la perception défavorable se limite à 10 % (figure 3.3). La perception neutre surpasse légèrement les 15 %.

**Figure 3.3 Perception de la présence cognitive lors de stages supervisés à distance**



Source :

Cette catégorie de présence s’avère également perçue de manière très favorable chez les personnes répondantes, mais voici un commentaire révélant une expérience négative de la part d’une personne stagiaire: «L’investissement des étudiants dans les activités en ligne est scolaire: les activités non évaluées ne font pas l’objet d'une participation active. Le superviseur n’intervient jamais dans nos échanges, ni pour les relancer ni pour les élever. Cette approche prive les étudiants de l'expertise de leur professeur.» Dans cette situation, la personne superviseure ne semble pas avoir correctement joué son rôle pour favoriser la présence cognitive au sein de la communauté d’apprentissage en ligne, et par le fait même pour permettre aux stagiaires de tendre vers les phases d’intégration et de résolution qui sont plus difficiles à atteindre (Shea *et al.*, 2010).

## 4.3 Présence sociale

Pour la présence sociale, le cumul de réponses tend vers une perception favorable à près de 64 % et défavorable à plus de 13 % (figure 3.4). Il s’agit de la perception favorable la plus faible.

**Figure 3.4 Perception de la présence sociale lors de stages supervisés à distance**



Source :

En comparaison avec les perceptions de présences enseignante et cognitive, celle de la présence sociale se distingue par le choix de réponse neutre qui obtient près de 23 % du cumul des réponses pour cette catégorie de présence. Ce commentaire d’une personne répondante témoigne bien de l’ambivalence de quelques stagiaires davantage isolés face à certains énoncés du questionnaire: «J’ai trouvé difficile de répondre aux questions concernant les discussions avec la cohorte puisque je suis la seule de ma cohorte.» Ainsi, la communauté d’apprentissage en ligne de certains stagiaires supervisés à distance ne comportait pas (ou peu) de pairs, ce qui ne leur permettait pas de répondre favorablement (ou défavorablement) à des énoncés du questionnaire portant entre autres sur la cohésion du groupe («Au sein de ma cohorte, le point de vue de chaque stagiaire a été respecté par les autres stagiaires» par exemple).

# Conclusion

De manière générale, les 133 personnes stagiaires sondées dans le cadre de cette étude perçoivent favorablement la «présence à distance» de leur personne superviseure, mais il s’avère important de miser davantage sur le collectif que représente la cohorte de stage (dans la mesure du possible). Cette pertinence d’un accompagnement par les pairs en supervision de stage à distance fait écho aux résultats de Joseph et Brennan (2013), ainsi qu’à ceux de Yeh *et al.* (2008).

Cette interprétation des résultats s’explique par l’ancrage socioconstructiviste du modèle de la CAL (Akyol et Garrison, 2011; Arbaugh *et al.*, 2008), et par le fait même du questionnaire adapté de Garrison *et al.* (2010). C’est également le cas du modèle de présence en *e-learning* de Jézégou (2012): la présence à distance est directement liée à la notion de communauté d’apprentissage en ligne.

Dans les universités québécoises francophones, la transition vers une supervision de stage à distance ne semble pas avoir amplifié l’isolement des stagiaires, et ce, malgré l’absence physique des personnes superviseures lors de certaines, voire de toutes les visites dans les milieux de pratique. Le rôle de la personne superviseure n’en demeure pas moins primordiale au sein de la CAL (et du dispositif numérique), dont pour la présence cognitive telle que soulevé précédemment. Pour Wearne, Dornan, Teunissen et Skinner (2013), il s’agit d’un rôle holistique: la personne superviseure doit être accessible et disponible, bien communiquer, connaître les outils techniques, faire preuve de vigilance et de clarté, etc. De plus, en supervision de stage à distance, la personne superviseure devrait être prédisposée à s’adapter (ou à adapter le dispositif numérique) afin de constamment chercher à favoriser le développement professionnel de ses stagiaires (Vazquez et Sevillano, 2013).

Considérant le nombre limité d’universités concernées et de personnes ayant pu répondre au questionnaire en ligne, les résultats présentés dans ce chapitre ne doivent pas faire l’objet de généralisation, mais ils contribueront à une démarche de recherche plus globale sur la supervision de stage à distance et ayant fait l’objet d’un financement du Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC). Ainsi, cette perception favorable des stagiaires pourra s’interpréter à la lumière d’autres résultats, dont certains concerneront les effets de cette transition vers la supervision de stage à distance pour les personnes superviseures et enseignantes associées (Petit, 2021).

# Références

Akyol, Z. et Garrison, D.R. (2011). «Understanding cognitive presence in an online and blended community of inquiry: Assessing outcomes and processes for deep approaches to learning», *British Journal of Educational Technology*, vol. 42, no 2, p. 233-250.

Alger, C. et Kopcha, T.J. (2011). «Technology supported cognitive apprenticeship transforms the student teaching field experience: Improving the student teaching field experience for all triad members», *Teacher Educator*, vol. 46, no 1, p. 71-88.

Arbaugh, J.B. *et al.* (2008). «Developing a community of inquiry instrument: Testing a measure of the Community of Inquiry framework using a multi-institutional sample», *Internet and Higher Education*, no 11, p. 133-136.

Bates, T. *et al.* (2019). *Évolution de la formation à distance et de l’apprentissage en ligne dans les universités et collèges du Canada*, rapport public, Association canadienne de recherche sur la formation en ligne.

Berkey, S.D. et Conklin, B.D. (2016). «Cyber supervision: Remote site observation-technology strategies for physical educators», *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, vol. 87, no 7, p. 58-60.

Boutet, M. et Rousseau, N. (2002). *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*,Québec*,*Presses de l'Université du Québec.

Carlisle, R.M., Carlisle, K.L., Hill, T., Kirk-Jenkins, A.J. et Polychronopoulos, G.B. (2013). «Distance supervision in human services», *Journal of Human Services*, vol. 33, no 1, p. 17-28.

Caudle, L. (2013). «Using a sociocultural perspective to establish teaching and social presences within a hybrid community of mentor teachers», *Adult learning*,vol.24, no 3, p. 112-120.

Chipchase, L., Hill, A., Dunwoodie, R., Allen, S., Kane, Y., Piper, K. et Russell, T. (2014). «Evaluating telesupervision as a support for clinical learning: An action research project”, *International Journal of Practice-based Learning in Health and Social Care*,vol. 2, no 2, p. 40-53.

Coll, C., Engel, A. et Bustos, A. (2009). «Distributed teaching presence and participants’ activity profiles: A theoretical approach to the structural analysis of asynchronous learning networks», *European Journal of Education*, vol. 44, no 4, p. 521-538.

Denami, M.A. et Marquet, P. (2015). «Le sentiment d’isolement en formation ouverte à distance (FOAD): quelle réalité, quelles conséquences?», *Frantice.net*, no 10, p. 47-63.

Deris, F.D., Zakaria, M.H. et Mansor, W.F.A.W. (2012). «Teaching presence in online course for part-time undergraduates», *Procedia*, vol. 66, no 7, p. 255-266.

Dionne, L. et Petit, M. (2020). «Superviser à distance grâce au numérique: le cas des stages», *Le Tableau*, vol.9*,* no 1.

Dow, M.J. (2008). «Implications of social presence for online learning: a case study of MLS students», *Journal of Education for Library and Information Science*, vol. 49, no 4, p. 231-242.

Engel, A., Coll, C. et Bustos, A. (2013). «Distributed teaching presence and communicative patterns in asynchronous learning: Name versus reply networks», *Computers & Education*, no 60, p. 184-196.

Garrison, D.R., Anderson, T. et Archer, W. (2001). «Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education», *American Journal of distance education*, vol. 15, no 1, p. 7-23.

Garrison, D.R., Anderson, T. et Archer, W. (2000). «Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education», *Internet and Higher education*, no 2, p. 87-105.

Garrison, D.R. et Cleveland-Innes, M. (2005). «Facilitating cognitive presence in online learning: Interaction is not enough», *American Journal of Distance Education*, vol. 19, no 3, p. 133-148.

Garrison, D.R., Cleveland-Innes, M. et Shing Fung, T. (2010). «Exploring causal relationships among teaching, cognitive and social presence: Student perceptions of the Community of Inquiry framework», *Internet and Higher Education*, vol. 13, nos 1-2, p. 31-36.

Gronn, D., Romeo, G., McNamara, S. et Teo, Y.H. (2013). «Web conferencing of pre-service teachers’ practicum in remote schools», *Journal of Technology and Teacher Education*,vol.21, no 2, p. 247-271.

Hamel, C. (2012). «Supervision of pre-service teacher: Using Internet collaborative tools to support their return to their region of origin», *Canadian Journal of Education*, vol. 35, no 2, p. 141-154.

Hartshorne, R., Heafner, T. et Petty, T. (2011). «Examining the effectiveness of the remote observation of graduate interns», *Journal of Technology and Teacher Education*, vol. 19, no 4, p. 395-422.

Heafner, T.L. et Petty, T.M. (2010). «Observing graduate interns remotely: Innovative strategies and technology come together in this initiative for teacher training», *Kappa Delta Pi Record*,vol. 47, no 1, p. 39-43.

Jacquinot, G. (1993). «Apprivoiser la distance et supprimer l’absence? Ou les défis de la formation à distance», *Revue Française de Pédagogie*, no 102, p. 55-67.

Jézégou, A. (2010). «Créer de la présence à distance en e-learning : cadre théorique, définition, et dimensions clés», *Distances et savoirs*, no 8, p. 257-274.

Joo, Y.J., Lim, K.Y. et Kim, E.K. (2011). «Online university students’ satisfaction and persistence: Examining perceived level of presence, usefulness and ease of use as predictors in a structural model», *Computers & Education*, vol. 57, no 2, p. 1654‐1664.

Joseph, G.E. et Brennan, C. (2013). «Framing quality: Annotated video-based portfolios of classroom practice by pre-service teachers», *Early Childhood Education Journal*,no 41, p. 423-430.

Kawachi, P. (2011). «Unwrapping presence: Exploring the terms used for virtual presence in online education», *Distances et savoirs*,vol. 4, no 9, p. 591-609.

Ke, F. (2010). «Examining online teaching, cognitive, and social presence for adult students», *Computers & Education*, vol. 55, no 2, p. 808-820.

Kehrwald, B. (2008). «Understanding social presence in text-based online learning environments», *Distance education*, vol. 29, no 1, p. 89-106.

Kozan, K. et Richardson, J.C. (2014). «Interrelationships between and among social, teaching, and cognitive presence», *Internet and Higher Education*, no 21, p. 68-673.

Lambert, J.L. et Fisher, J.L. (2013). «Community of inquiry framework: Establishing community in an online course», *Journal of Interactive Online Learning*, vol. 12, no 1, p. 1-16.

Lear, J.L., Isernhagen, J.C., La Cost, B.A. et King, J.W. (2009). «Instructor presence for web-based classes», *Delta Pi Epsilon Journal*, vol. 51, no 2, p. 86-98.

Morgan, T. (2011). «Online classroom or community-in-the-making? Instructor conceptualizations and teaching presence in international online contexts», *Journal of Distance Education*, vol. 25, no 1.

Petit, M. (dir.) (2021). *Accompagner les stagiaires en enseignement à l’aide du numérique*, Montréal, JFD.

Petit, M. (2018). «Supervision de stage à distance: collaboration entre superviseurs et acteurs du milieu scolaire pour l’accompagnement de stagiaires avec un lien d’emploi en enseignement au secondaire», *Médiations et Médiatisations*, vol.1*,* no 1, p. 19-33.

Petit, M., Dionne, L. et Brouillette, L. (2019). «Supervision de stage à distance: état des pratiques dans différents domaines de formation postsecondaire», *Nouveaux c@hiers de la recherche en éducation*, vol. 21, no 1, p. 96-118.

Rodgers, C.R. et Raider‐Roth, M.B. (2006). «Presence in teaching», *Teachers and Teaching*, vol. 12, no 3, p. 265‑287.

Seaman, J., Allen, I.E. et Seaman, J. (2018). *Grade increase: Tracking distance education in the United States*, Babson Survey Research Group.

Shea, P., Hayes, S., Vickers, J., Gozza-Cohen, M., Uzuner, S., Mehta, R., Valchova, A et Rangan, P. (2010). «A re-examination of the community of inquiry framework: Social network and content analysis», *Internet and Higher Education*, no 13, p. 10-21.

Shea, P.J., Pickett, A.M. et Pelz, W.E. (2003). «A follow-up investigation of “teaching presence” in the SUNY Learning Network», *Journal of Asynchronous Learning Networks*, vol. 7, no 2, p. 61-80.

Swan, K.P., Shea, P., Richardson, J., Ice, P., Garrison, D.R., Cleveland-Innes, M. et Arbaugh, J.B. (2008). «Validating a measurement tool of presence in online communities of inquiry», *E-Mentor*, vol. 2, no 24, p. 1‑12.

Thiele, J.E. (2003). «Learning patterns of online students», *Journal of Nursing Education*, vol. 42, no 8, p. 364-366.

Thornson, C.A., Goldiez, B.F. et Le, H. (2009). «Predicting presence: Constructing the tendency toward presence inventory», *International Journal of Human-Computer Studies*, vol. 67, no 1, p. 62‐78.

van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l’enseignement*, Bruxelles, De Boeck.

Vazquez, E. et Sevillano, L. (2013). «ICT strategies and tools for the improvement of instructional supervision: The virtual supervision», *Turkish Online Journal of Educational Technology*, vol. 12, no 1, p. 77-87.

Wearne, S., Dornan, T., Teunissen, P.W. et Skinner, T. (2013). «Twelve tips on how to set up postgraduate training via remote clinical supervision», *Medical Teacher*, no 35, p. 891-894.

Witmer, B.G. et Singer, M.J. (1998). «Measuring presence in virtual environments: A presence questionnaire», *Presence*, vol. 7, no 3, p. 225‐240.

Yeh, C.J., Chang, T., Chiang, L., Drost, C.M., Spelliscy, D., Carter, R.T. et Chang, Y. (2008). «Development, content, process and outcome of an online peer supervision group for counselor trainees», *Computers in Human Behavior*, no 24, p. 2889-2903.

# Chapitre 4. Manuel numérique: des potentialités congruentes avec les caractéristiques de la formation à distance

Chantal Roussel, Université du Québec à Rimouski

Marie-Michèle Lemieux, Université du Québec

Alain Huot, Université du Québec à Trois-Rivières

Les nouveautés technologiques suscitent de la curiosité, voire de l’engouement. Bourgeois et Ntebuste (2020) expliquent que le numérique influence la formation aux compétences du XXIe siècle, ce qui implique l’habileté à exploiter ses diverses possibilités. En formation à distance (FAD), à tous les ordres d’enseignement, l’utilisation du numérique s’avère indispensable. D’ailleurs, Loisy et Lameul (2014) soulignent la nécessité de flexibilité de lieux et de temps pour apprendre où de nouvelles possibilités doivent être envisagées. Parmi celles-ci, le manuel numérique (MN) semble intéressant, surtout lorsque l’on considère ses vastes possibilités, d’autant que son usage en milieu universitaire est appelé à s’étendre davantage (Al-Qatawneh *et al.*, 2019).

Roussel, Lemieux, Landry et Samson (2017) indiquent qu’un nombre restreint de chercheurs discutent du livre numérique ou du manuel numérique en le reliant aux apprentissages qu’il serait susceptible de soutenir. Ils précisent qu’en formation postsecondaire, le recours au MN reste un phénomène encore récent et soulève plusieurs questions quant à son utilisation en mode présentiel ou en FAD. D’autres auteurs mettent en évidence son potentiel pédagogique en abordant ses fonctionnalités et l’interactivité qu’il peut offrir (Kruger et Bester, 2014 ; Reid et Morrison, 2014). Samson, Roussel, Landry et Lemieux (2015) soutiennent que la place du MN serait mal comprise et plus ou moins bien définie, surtout en FAD.

Ce chapitre explore diverses potentialités du manuel numérique pensées par cinq concepteurs québécois. Ces potentialités sont mises en relation avec des caractéristiques de la FAD. Les objectifs de ce chapitre s’établissent ainsi: définir les caractéristiques principales de la FAD ; définir le MN et distinguer ses fonctionnalités ; discuter de potentialités du MN s’établissant en congruence avec les caractéristiques de la FAD.

# 1. Formation à distance: ses principales caractéristiques

Même si Saba (2013) parle d’absence d’unité autour de la définition de la FAD, différents aspects semblent consensuels concernant ses caractéristiques. Parmi les auteurs en ayant systématiquement traité, Kim (2008) décline cinq caractéristiques se référant aux travaux de Holmberg (2003): 1) le rôle de l’établissement d’enseignement ; 2) les médias ; 3) la communication bidirectionnelle ; 4) la séparation du formateur et de l’apprenant ; 5) la séparation de l’apprenant et du groupe d’apprenants.

Récemment, Forget-Dubois (2020) énonce trois caractéristiques principales relevées dans un plus grand nombre de définitions, et trois secondaires notées dans une moins large mesure. Nous retenons uniquement les trois principales: 1) la distance physique; 2) la distance temporelle; 3) la médiation technologique. Notons que ces dernières s’apparient à celles décrites par Holmberg (2003).

Lorsque Kim (2008) aborde le concept de distance physique, il parle de «séparation» du formateur et de l’apprenant où ils «ne partageant pas le même espace» (Forget-Dubois, 2020, p. 16), au moins pour une partie de la formation. Concernant ladistance temporelle,l’interaction apprenant/enseignant durant la formation tient compte des notions de temps simultané ou différé (Forget-Dubois, 2020). Ajoutons que dans plusieurs définitions de la FAD, les idées de distance physique et temporelle sont fréquemment jointes, ce qui présente un défi quant aux démarcations pouvant être opérées, alors que de multiples combinaisons sont envisagées (hybride, bimodale, etc.).

Raynal et Rieunier (2010, p. 280) désignent la médiation comme l’«[e]nsemble des aides qu’une personne peut offrir à une autre personne en vue de lui rendre plus accessible un savoir quelconque». Glikman (2002) précise que la médiation technologique est censée être au service de la médiation humaine qui s’opère à l’aide des technologies numériques. Ce type de médiation véhicule la présence de l’établissement de formation, du formateur et du collectif apprenant. Lors de cette médiation, les savoirs à apprendre sont diffusés sur un support médiatique où la personne peut « interagir avec un contenu, des informations, des connaissances » (Kim, 2008, p. 66).

# 2. Manuel numérique: définition et fonctionnalités

Dans la littérature, diverses terminologies s’emploient comme référent au MN (*e*textbook, *digital textbook*, etc.), si bien qu’il est souvent confondu avec le livre numérique (Smith, Brand et Kinash, 2013). À cela s’ajoute le fait que le MN est généralement incompris et considéré en tant qu’entité séparée du logiciel de lecture duquel il dépend. Ces amalgames sèment la confusion, tant sur le plan de la compréhension de l’objet MN lui-même que sur celui de sa définition, et complexifient le besoin d’en situer clairement les potentialités pédagogiques (Martin et Quan-Haase, 2013).

Dans ce chapitre, nous distinguons le MN du «livre» numérique en soulignant l’idée que ses contenus sont organisés à des fins d’apprentissage. Nous le dissocions également du logiciel de lecture, ce qui le particularise des manuels intégrés aux plateformes pédagogiques sous licence propriétaire (d’un éditeur); celles-ci proposant des options d’interactivité incompatibles avec un MN téléchargé sur un appareil. Ici, nous entendons l’ouvrage didactique, téléchargeable, offert plus couramment en format PDF ou EPUB (Université du Québec, 2013). Il s’agit d’un ouvrage didactique, c’est-à-dire comprenant le contenu à acquérir/enseigner, les objectifs, les méthodes et les moyens pédagogiques ainsi que des évaluations possibles. Il est édité et diffusé sous forme numérique, et destiné à être lu [et utilisé] à l’écran» (Université du Québec, 2013, p. 5). Ici, c’est en qualité de technologie éducative numérique qu’il est compris et considéré.

Afin de préciser cette définition, de distinguer le MN de son accointance au mot «livre», et d'éviter de le considérer uniquement comme une technologie destinée à la lecture, nous ajoutons «et utilisé» au mot lu. Cette modulation ouvre la voie aux fonctionnalités utilisables par l’usager (Lemieux, 2020).

Afin de situer les fonctionnalités du MN par rapport à celles du logiciel de lecture, nous nous référons à quelques grandes lignes de la thèse de Lemieux (2020), puis recourons à divers ouvrages et articles. Il s’agit d’un premier état des lieux puisque la terminologie et ses démarcations théoriques ne sont actuellement pas stabilisées. Le tableau 4.1 distingue les fonctionnalités associées au MN et au logiciel de lecture.

**Tableau 4.1 Fonctionnalités du MN et du logiciel de lecture: usages et exemples**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | **Du manuel numérique** | | **Du logiciel de lecture** |
| **Catégories de fonctionnalités** | **Didactiques** | | **De traitement textuel**  **et de navigation** |
| **Usages** | Consultation  Repérage ou complément d’information | Explication, illustration, exemplification, évaluation, etc. | Annotation, marquage graphique ou mise en relief  Recherche  Navigation |
| **Exemples** | Hyperliens internes (intraliens): liens vers des informations du MN (glossaire, table des matières, renvois, etc.)  Hyperliens externes: liens vers des informations contenues en dehors du MN (ex. : liens Web) | Ressources interactives ou non: graphique, photo, audio, vidéo (captation ou animation), jeu-questionnaire, boîte de texte à remplir, etc. | Insertion de commentaires  Marquage (rature, dessin)  Mise en relief (surlignement, gras, italique, soulignement)  Recherche textuelle (mots-clés)  Navigation (onglets, flèches, numéros de pages, etc.) |

Source :

Cette mise à plat conceptuelle présente l’idée selon laquelle les fonctionnalités du MN offrent un potentiel d’action à l’apprenant qui peut interagir avec les contenus pour construire ses apprentissages (Roussel *et al.*, 2017), en plus de fournir des options d’accès variées à l’information (Dobler, 2015).

# 3. Méthodologie

Les résultats diffusés dans ce chapitre sont tirés d’un travail de recherche plus imposant intégrant des enseignants concepteurs de manuels numériques (*n* = 5), des enseignants utilisateurs des manuels conçus (*n* = 3), ainsi que des étudiants utilisateurs de ces manuels (*n* = 42). Tous font partie de la communauté universitaire québécoise. Ici, nous recourons uniquement aux données fournies par ces cinq concepteurs. Ces données ont été collectées à l’aide d’un entretien semi-dirigé d’un maximum de 90 minutes et d’un questionnaire fournissant des réponses à une sélection d’éléments commentés.

Les entretiens menés en 2018 visaient à comprendre l’expérience générale vécue relativement à la conception d’un manuel numérique et interrogeaient les perceptions initiales au sujet du MN, la démarche de conception ainsi que des aspects pédagogiques reliés au MN. Notons que les catégories initiales s’appuyaient sur une synthèse de connaissances de Samson *et al.* (2015). Les données d’entretiens ont été analysées selon une analyse qualitative thématique à l’aide du logiciel QSR NVivo.

# 4. Résultats

À partir des caractéristiques principales de la FAD, de la définition du MN et de ses fonctionnalités, nous discutons de potentialités du MN conciliables avec la FAD.

## 4.1 Distance physique et distance temporelle

Les entretiens réalisés avec les concepteurs n’ont pas directement traité des caractéristiques de distance physique ou temporelle. Il est toutefois possible, à partir de leurs propos, de les relier à certaines particularités du MN lorsqu’ils abordent son accessibilité, sa polyvalence (consultation et navigation Web) ou sa portabilité lors d’une utilisation effective, en dehors du contexte de formation comme tel.

Deux concepteurs relatent que le MN est offert en téléchargement sur le site Web de l’éditeur. Cette avenue présente un avantage pour les étudiants, car ils peuvent se procurer l’ouvrage à distance, au moment qui leur convient. De plus, l’idée de distance physique et temporelle est dépendante de l’utilisation d’appareils informatiques à partir desquels le MN est utilisé. Jean-Marie note que certains étudiants peuvent le télécharger sur leur téléphone pour le consulter dans l’autobus, par exemple. À distance, au moment approprié, Samuel indique que l’étudiant peut *«approfondir ce qui se fait en classe, de manière virtuelle et dynamique»*.

## 4.2 Médiation technologique

Un préalable à la médiation technologique dépend de la possibilité d’utiliser le MN sur plusieurs types d’appareils, selon les besoins variables des usagers. Léandre et Spencer en parlent de façon plus marquée dans les entretiens. Pour eux, il fallait permettre aux étudiants d’accéder aux contenus d’apprentissage en recourant à l’appareil informatique de leur choix (téléphone, ordinateur de bureau, ordinateur portable, etc.), car il n’était pas question (Spencer) d’imposer un type d’appareil particulier dans le cadre de la formation. Cette considération a donc été omniprésente dès la conception de l’ouvrage.

## 4.3 Médiation technologique: structurer l’apprentissage d’un contenu

Tous les concepteurs interrogés montrent une préoccupation importante concernant la médiation technologique, mais sans la nommer en ces termes. Ils réfèrent plutôt à la notion d’interactivité possible avec les ressources de l’ouvrage.

Nos données montrent que la conception d’un MN relève d’un travail d’ingénierie pédagogique et didactique exigeant, prenant diverses formes. Celui de Spencer s’articule constamment entre deux dimensions: la structure du contenu textuel de l’ouvrage et les ressources interactives à envisager pour faire apprendre. Il explique que cela demande une vision particulière et que le travail sur le «contenant» exige autant, sinon davantage, que celui sur le contenu. Avec la production de matériel pédagogique complémentaire (vidéos), la conception de l’ouvrage lui semble donc complexifiée.

Les concepteurs adoptent cependant des façons de faire différentes pour l’opérationnaliser. Léandre admet que la structure de «son» MN reflète surtout des habitudes d’écriture déjà bien ancrées chez lui; ce n’est qu’une fois le texte mis en mots que les possibilités pédagogiques émergent.

La façon de procéder de Spencer s’éloigne de celle de Léandre. Il dit que le travail de conception exige un niveau d’intégration particulier différent de ce qui existe dans un manuel papier. Pour que le MN puisse être un réel médiateur d’apprentissage, *«l’histoire qu’on raconte amène le visuel. Donc l’écriture, ce qu’on va mettre en gras, ce qu’on va pouvoir utiliser comme outil pour faciliter les apprentissages, je trouve que c’est complètement différent»*. Dans ce contexte, les vidéos intégrées au manuel guident sa scénarisation et sa logique. Les ajouts de capsules informatives, des vidéos, répondent à des besoins pédagogiques, incluant les questions récurrentes d’une année à l’autre.

## 4.4 Médiation technologique favorisée par l’exemplification ou l’illustration

Les concepteurs de MN ont généralement cherché à rendre concrètes des notions abstraites. En faisant cela, ils entendaient donner un exemple ou illustrer ce qui était écrit dans le manuel pour rendre la matière réelle et tangible, afin de rehausser le niveau de compréhension. Ils ont notamment eu recours à des éléments graphiques, à des illustrations ou à des vidéos.

Spencer évoque l’utilisation de vidéos utilisées à des fins d’exemples ou d’explications complémentaires pour favoriser les apprentissages. Celles-ci prennent la forme d’entretiens réalisés avec des personnalités du milieu professionnel.

Pol et son équipe, de leur côté, ont favorisé la vidéo pour illustrer un type de langage employé avec des personnes présentant des besoins particuliers, optant ainsi pour une démonstration visuelle.

Jean-Marie a choisi l’usage des séquences vidéo d’étudiants pour exposer un concept, montrer des discussions, illustrer des analyses d’expériences réalisées. Ainsi, il *« cherchait à illustrer ce qui est dit »*. 

## 4.5 Médiation technologique favorisée par une combinaison de «ressources» variées

Dans les propos des concepteurs, le recours conscient à différentes «ressources» (graphiques et autres) se veut manifeste pour favoriser l’apprentissage. Les concepteurs ne font toutefois pas toujours de distinction entre ce qui appartient à l’ouvrage papier et ce qui est exclusif au MN.

Par exemple, Léandre estime que dans la version numérique du manuel, il y a une mise en forme graphiquesouvent plus poussée que ne l’offre le format imprimé. Pour lui, il s’agit d’un avantage pouvant avoir un effet sur l’apprentissage, «un usage de la couleur, des rappels visuels qui permettent de faciliter la lecture et la rétention des connaissances».

Samuel et son équipe ont choisi un type de rendu particulier «par des schémas, par de la couleur, par le choix de la police, par des petites vidéos, par des photos» qui ont été intégrés au MN. Jean-Marie discute également de l’intérêt de recourir à des éléments visuels pour soutenir l’intérêt. Mis à part les couleurs et les images, il mentionne des avenues qu’offre un MN, impossibles à générer dans un livre papier, mais signale en contrepartie le coût parfois exorbitant pouvant freiner l’ajout de telles ressources.

Trois concepteurs ont intégré des «espaces» permettant une interaction entre l’apprenant et les contenus du MN servant à la réflexion ou à l’autoévaluation de ses apprentissages au terme d’un certain «temps» de formation. Ces espaces prennent la forme d’exercices, de questions ouvertes sur une portion théorique, se bornant à une partie précise du cours ou à un chapitre. Trois ouvrages intègrent des boîtes de texte à remplir ou des tableaux à remplir à même le manuel.

Dans l’un des MN, d’autres types de ressources existent. Une rubrique intitulée «Pour en savoir plus» offre de l’information complémentaire à celle déjà présentée dans le corps du manuel. Un clic suffit pour y accéder.

Tous les concepteurs jugent intéressante l’utilisation d’hyperliens externes en guise de ressources à consulter, mais trois auteurs montrent des préoccupations importantes à leur sujet. Deux d’entre eux abordent le caractère de durabilité de l’hyperlien qui, parfois, ne s’étend pas au-delà d’une brève période. Selon Samuel, la qualité des sites Web peut être mise en cause «*quand ce sont des sites “boboches”, bien après six mois ça se peut qu’on clique, puis qu’on n’ait plus accès*». Il pense que pour une diffusion à large échelle, sur un plan international par exemple, la fiabilité de ces hyperliens est cruciale pour que l’utilisateur conserve de l’intérêt à utiliser le MN.

Pol et son équipe prenaient certaines précautions concernant les hyperliens dits «risqués» en évitant au maximum ceux *«où on sait très bien que ça change tous les six mois»*. Il discute de l’importance d’un suivi serré devant être effectué pour valider ces hyperliens et s’interroge à savoir à qui revient cette responsabilité (concepteur ou éditeur).

Samuel relève ce qui lui semble être une qualité du MN en le comparant à un manuel papier. Il indique que ce type d’ouvrage n’est pas linéaire. Il permet de «se promener» à l’intérieur et offre une expérience utilisateur visuelle et auditive rehaussée grâce aux images, à la vidéo ou aux sons. Jean-Marie rend compte, tout comme Pol et Samuel, de bénéfices quant à la consultation d’hyperliens pour naviguer vers des compléments d’information. Samuel relate, au-delà des avantages d’accessibilité et de rapidité, les dangers d’éparpillement encourus avec l’usage de ces fonctionnalités, comme *«la possibilité de s’écarter de la tâche»*. Il déclare que ce risque reste omniprésent avec l’utilisation des technologies numériques permettant de naviguer sur le Web.

## 4.6 Médiation technologique favorisée par des fonctionnalités du logiciel de lecture

Pour Léandre, les fonctionnalités devraient valoriser les usages naturels des usagers. Les étudiants qui arrivent à l’université ont employé différentes stratégies d’apprentissage avec un livre papier qu’il semble indispensable de recréer avec l’emploi d’un MN. Par exemple, le besoin de surligner, de biffer, d’encercler, de souligner. Les étudiants doivent *«pouvoir faire ce qu’ils veulent»*.

Jean-Marie parle aussi de l’importance de certaines fonctionnalités, comme la prise de notes par exemple. Il précise qu’avec un MN, l’utilisation de ces fonctions ne sollicite pas le cerveau de la même manière qu’en ayant recours au papier et au crayon. Il est donc conscient de l’effet que peut avoir cette action sur l’apprentissage.

Concernant larecherche textuelle, celle-cireprésente une fonctionnalité très appréciée, voire fondamentale, par l’ensemble des concepteurs. Ils souhaitent donc tous la voir intégrée au MN. Ainsi, utilisée en combinaison au MN, l’intégration du logiciel de lecture offre une plus grande diversité de fonctionnalités.

# 5. Discussion

Nos résultats montrent que les potentialités du MN offrent un maillage fort avec les caractéristiques de la FAD, en particulier en ce qui a trait à la médiation technologique. Les caractéristiques de distance physique et temporelle, quant à elles, semblent plutôt intrinsèques au MN pourvu que la personne dispose d’un appareil informatique fonctionnel. Cela rejoint les propos de Al-Qatawneh *et al.* (2019) puisque le MN est accessible et utilisable en différents lieux et moments. L’instantanéité d’accès grâce au téléchargement sur un site éditeur représente également un avantage, comme le souligne Marques de Oliveira (2012).

Tous les concepteurs avaient le souci, en cours d’élaboration du MN, d’inclure des moyens de favoriser l’apprentissage par la médiation technologique. Les fonctionnalités didactiques, comme les vidéos, ont davantage été mobilisées. À l’instar de différents auteurs, ce type de ressource permettrait aux étudiants une meilleure compréhension du contenu (Baeck et Monaghan, 2013), tout en offrant la possibilité de varier les stratégies d’apprentissage (Falc, 2013 ; Parsons, 2014). Quant aux hyperliens, ils aideraient l’étudiant à être plus actif et rehausseraient son autonomie lors de la structuration des contenus d’apprentissage dans son répertoire cognitif (Jang, Yi et Shin, 2016).

Par ailleurs, plusieurs concepteurs croient à l’utilisabilité de fonctionnalités du logiciel de lecture (surligner, souligner, mettre en gras, etc.) afin que les étudiants puissent recourir à des stratégies d’apprentissage acquises antérieurement. Concernant ces fonctionnalités, la littérature indique que le surlignement est utile et fréquemment utilisé (Cuillier et Dewland, 2014). Cependant, pour l’usage général des fonctionnalités, des auteurs indiquent que la convivialité est déterminante (McFall, 2005), qu’elle constituerait un facteur d’influence, d’attrait et d’utilité perçu par les usagers (Philip et Moon, 2013) et influerait sur son adoption (Kim, Kim et Choi, 2012). Malgré l’importance attribuée à la fonctionnalité de prise de notes, celle-ci ne serait pas couramment utilisée (De Noyelles et Seilhamer, 2014 ; Laosethakul et Xue, 2011), contrairement à ce qui est perçu par certains concepteurs.

Concernant l’importance attribuée à la fonction de recherche textuelle par les concepteurs du MN questionnés dans la présente recherche, Al-Qatawneh *et al.* (2019) indiquent une évaluation positive des étudiants, entre autres parce qu’elle permet un accès rapide au contenu du texte du MN.

# Conclusion

Ce chapitre a permis de mettre en avant diverses potentialités du MN et leur arrimage avec les caractéristiques de la FAD. Cette mise en relation semble importante considérant que le MN se combine de plus en plus régulièrement à la FAD.

Lors de la rédaction du MN, les concepteurs ont eu le souci de faciliter la médiation entre l’apprenant et le contenu du manuel. Toutefois, avec le recul sur l’expérience vécue, certains demeurent très critiques devant ce qu’ils ont finalement produit. Ils souhaiteraient notamment l’ajout de ressources favorisant une pédagogie plus inclusive. Pol et Léandre remettent également en cause l’ampleur de l’interactivité développée et expriment le besoin de se libérer davantage de la représentation du livre imprimé pour faire encore mieux.

Concernant le MN, le chantier reste ouvert puisque l’on sait encore bien peu de choses concernant son développement et ses usages. Pour les enseignants devant concevoir ou utiliser ce type de technologie numérique, Béziat (2017) aborde à juste titre le besoin de développer des compétences pédagogiques d’analyse de la pratique instrumentée et des compétences réflexives intégrant les dimensions techniques de l’exercice du métier. Comme le fait remarquer Lemieux (2020), lorsque l’enseignant «pense» les contenus du MN en fonction des apprentissages, il intervient sur la médiation cognitive de l’apprenant puisqu’il orchestre diverses conditions de cet apprentissage. Ce faisant, le MN ne serait plus uniquement considéré comme un outil de référence (Sheen et Luximon, 2017), mais plutôt en tant que technologie numérique éducative à part entière.

# Références

Al-Qatawneh, S. *et al.* (2019). «To E-textbook or not to E-textbook? A quantitative analysis of the extent of the use of E-textbooks at Ajman University from students’ perspectives», *Education and Information Technologies*, vol. 24, no 5, p. 2997-3019.

Baeck, E.-O. et Monaghan, J. (2013). «Journey to textbook affordability: An investigation of students’ use of eTextbooks at multiple campuses», *International Review of Research in Open & Distance Learning*, vol. 14, no 3, p. 1-26.

Béziat, J. (2017). *Bziat RITPU*. Vimeo. <https://vimeo.com/207837315>, consulté le 17 novembre 2021.

Bourgeois, C. et Ntebuste, J.G. (2020). «L’ambigüité autour du numérique: une problématique associée à l’usage», *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l’éducation*, vol. 43, no 3, p. 715-739.

Cuillier, C.A. et Dewland, J.C. (2014). «Understanding the key factors for e-textbook integration into a business course: A case study», *Journal of Business & Finance Librarianship*, vol. 19, no 1, p. 32-60.

De Noyelles, A. et Seilhamer, R. (2014). «eTextbook access, usage, and beliefs: Implications for adoption in higher education», *Journal of Applied Research in Higher Education*, vol. 5,no 2, p. 189-201.

Dobler, E. (2015). «E-textbooks: A personalized learning experience or a digital distraction?», *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, vol. 58, no 6, p. 482-491.

Falc, E.O. (2013). «An assessment of college students’ attitudes towards using an online e-textbook», *Interdisciplinary Journal of E-Learning & Learning Objects*, no 9, p. 1-12.

Forget-Dubois, N. (2020). *Définitions et modalités de la formation à distance : études et recherches*, Québec, Conseil supérieur de l’éducation.

Glikman, V. (2002). *Des cours par correspondance au «e-learning»: panorama des formations ouvertes et à distance*, Paris, Presses universitaires de France.

Holmberg, B. (2003). «A theory of distance education based on empathy», dans M.G. Moore et W.G. Anderson (dir.), *Handbook of distance education,* Mahwah,Lawrence Erlbaum Associates, p. 9-86.

Jang, D.-H., Yi, P. et Shin, I.-S. (2016). «Examining the effectiveness of digital textbook use on students’ learning outcomes in South Korea: A meta-analysis», *Asia-Pacific Education Researcher*, vol. 25, no 1, p. 57-68.

Kim, M.-R., Kim, J. et Choi, M.A. (2012). «Factors influencing the usage and acceptance of multimedia-based digital textbooks in pilot school», *KSII Transactions on Internet and Information Systems*,vol. 6, no 6, p. 1707-1717.

Kim, S. (2008). *Étude des représentations du personnel enseignant à l’égard de ses pratiques d’ordre technologique et pédagogique actuelles et de celles qui pourraient favoriser la mise en œuvre d’un dispositif de formation à distance à l’Institut de technologie du* Cambodge, thèse de doctorat,Sherbrooke*,*Université de Sherbrooke.

Kruger, M. et Bester, R. (2014). «Mobile learning: A kaleidoscope», *Electronic Journal of e-Learning*, vol. 12, no 1, p. 52-76.

Laosethakul, K. et Xue, Y. (2011). «A preliminary investigation of intention to use of an electronic textbook», *Ubiquitous Learning*, vol. 3, no 4, p. 113-126.

Lemieux, M.-M. (2020). *Apport du manuel numérique intégré à une intervention éducative sur le développement de compétences numériques d’étudiants* universitaires, thèse de doctorat, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières.

Loisy, C. et Lameul, G. (2014). «La pédagogie universitaire: énergence d’une problématique», dans G. Lameul et C. Loisy (dir.), *La pédagogie universitaire à l’heure du numérique: questionnement et éclairage de la recherche*, Bruxelles, De Boeck, p. 13-24.

Marques de Oliveira, S. (2012). «E-textbooks usage by students at Andrews University: A study of attitudes, perceptions, and behaviors», *Library Management*, vol. 33,nos8-9, p. 536-560.

Martin, K. et Quan-Haase, A. (2013). «Are e-books replacing print books? Tradition, serendipity, and opportunity in the adoption and use of e-books for historical research and teaching», *Journal of the American Society for Information Science & Technology*, vol. 64, no 5, p. 1016-1028.

McFall, R. (2005). «Electronic textbooks that transform how textbooks are used», *The Electronic Library*, vol. 2, no 1, p. 72-81.

Parsons, K.M. (2014). «What are they thinking? Dental assisting students’ feelings about e-books», *TechTrends*, vol. 58, no 2, p. 78-86.

Philip, G.C. et Moon, S.-Y. (2013). «An investigation of student expectation, perceived performance and satisfaction of e-textbooks», *Journal of Information Technology Education*, no 12, p. 287-298.

Raynal, F. et Rieunier, A. (2010). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : apprentissages, formation, psychologie cognitive* (8e éd.), Paris, ESF.

Reid, A.J. et Morrison, G.M. (2014). «Generative learning strategy use and self-regulatory prompting in digital text», *Journal of Information Technology Education*, no 13, p. 49-72.

Roussel, C., Lemieux, M.-M., Landry, N. et Samson, G. (2017). «L’utilisation du manuel numérique en contexte postsecondaire: avantages et inconvénients», Sciences et technologies de l’information et de la communication pour l’éducation et la formation (STICEF), vol. 24, no 3, p. 9-35.

Saba, F. (2013). «Building the future: A theoretical perspective», dans M.G. Moore (dir.), *Handbook of distance education*, Routledge, p. 49-65.

Samson, G., Roussel, C., Landry, N. et Lemieux, M.-M. (2015). *Le manuel numérique en contexte postsecondaire: stratégies pédagogiques, nouvelles méthodes d’apprentissage, potentiel et limites*,rapport final de synthèse de connaissancesdu Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH), <https://r-libre.teluq.ca/987/1/manuel-numerique-contexte-postsecondaire.pdf>, consulté le 17 novembre 2021.

Sheen, K.A. et Luximon, Y. (2017). «Student perceptions on future components of electronic textbook design», *Journal of Computer Education*, vol. 4, no 4, p. 371-393.

Smith, D., Brand, J.E. et Kinash, S. (2013). «Turn on the book: Using affordance theory to understand the adoption of digital textbooks by university lecturers», Sydney, Australian Society for Computers in Learning in Tertiary Education Annual Conference, <https://www.learntechlib.org/p/171216/>, consulté le 17 novembre 2021.

Université du Québec (2013). *Guide de conception et d’utilisation du manuel numérique universitaire*,Québec*,* Presses de l’Université du Québec.

# Chapitre 5. Modalités d’évaluation en formation à distance pour la sanction des apprentissages à l’université: mobilisation d’un processus didactique

Marie Alexandre, Naomie Fournier Dubé et Jean Bernatchez, Université du Québec à Rimouski

La reconnaissance des apprentissages des étudiants s’inscrit dans des activités évaluatives (Black et Wiliam, 2018). Ces activités doivent générer un résultat représentatif du degré d’acquisition des contenus, cibler les difficultés et les lacunes, en plus de contribuer à la régulation des apprentissages (Laurier, Tousignant et Morissette, 2005; O’Connor, 2012). L’évaluation témoigne «de ce qui est appris, maîtrisé» (Fontaine et Loye, 2017, p. 190). Elle correspond à la «collecte et à l’interprétation de l’information en vue de porter un jugement sur les apprentissages effectués et de fournir une rétroaction aux apprenants» (Conseil supérieur de l’éducation, 2015, p. 46).

Or le Conseil supérieur de l’éducation indique que dans la majorité des cours donnés, entre autres au premier cycle, l’évaluation en aide à l’apprentissage ainsi que la mise en place de «tâches complexes et de compétences de haut niveau» ne sont que peu opérationnalisées, compte tenu entre autres de la taille des groupes (Conseil supérieur de l’éducation, 2018, p. 49). À cela s’ajoutent la durée des sessions universitaires, les échéances de correction des travaux et de remise des notes, les obligations de recherche et de publications des professeurs, etc. (Conseil supérieur de l’éducation, 2018). Ces enjeux liés à l’évaluation en enseignement supérieur se voient augmentés en importance en formation à distance (FAD) (Detroz, Tessaro et Younès, 2020).

Les examens écrits réalisés en mode synchrone (classe virtuelle) doivent utiliser des logiciels de surveillance des étudiants afin de limiter des aléas tels que le plagiat (Moore, Head et Griffin, 2017). Cette modalité peut être limitée en fonction, par exemple, des dispositifs en place dans les universités (Heilporn et Denis, 2020). Heilporn et Denis (2020) suggèrent notamment de contextualiser des travaux écrits alternatifs asynchrones (par exemple, des cartes conceptuelles). La correction de travaux écrits, quoique plus chronophage (Bengtsson, 2019; Heilporn et Denis, 2020), permet l’évaluation d’éléments plus complexes (Anderson, Krathwohl et Bloom, 2001) que l’examen.

L’évaluation en formation à distance met en évidence la relation virtuelle entre la personne enseignante et la personne apprenante (Papi, Gérin-Lajoie et Hébert, 2020). Papi et ses collègues (2020) évoquent qu’il serait souhaitable «d’indiquer le maximum de précisions permettant à l’apprenant de comprendre et [de] tirer profit des corrections» (p. 206) ou encore d’effectuer des rétroactions verbales (par exemple, en vidéoconférence ou au téléphone) qui permettent «de dissiper les malentendus, d’adapter le ton et la gestuelle pour que l’apprenant ne se sente pas découragé même si les remarques ne sont guère positives» (p. 206). Ce chapitre présente les résultats d’une étude sur le savoir-enseigner en situation d’évaluation menée auprès de professeurs d’université dans le cadre de leur pratique en formation à distance[[6]](#footnote-6). La mise en place du dispositif d’évaluation associée à la phase de conception d’environnements d’apprentissage du processus didactique est discutée.

# 1. Mobilisation d’un processus didactique en situation d’évaluation

Le savoir-enseigner correspondà une forme de raisonnement spécifique, distinguant le professeur du spécialiste de contenu (Shulman, 1987). Il s’agit du savoir de la pratique enseignante mobilisé dans chacun des aspects de la tâche[[7]](#footnote-7). La manière de transformer un contenu «à enseigner pour être appris par d’autres» est un processus didactique à quatre phases: 1) interprétation; 2) représentation; 3) conception d’environnements d’apprentissage; 4) adaptation aux caractéristiques des étudiants (Alexandre 2013, 2017). La phase de conception d’environnements d’apprentissage comprend la mise en place d’un dispositif d’évaluation. Cette action implique la désignation d’indicateurs d’apprentissage incluant la capacité d’explicitation d’un processus l’identification et l’établissement de liens ainsi que la prise en compte de toutes les composantes d’une théorie. À cela s’ajoutent l’élaboration d’instruments d’évaluation et la notation au regard de certains critères. Les modalités d’évaluation visent non seulement à promouvoir l’apprentissage, mais aussi à rassembler de l’information mettant également l’accent sur le «quoi» et le «comment» évaluer (Alexandre, 2019).

L’acte d’évaluer se définit comme un «processus qui consiste à porter un jugement sur les apprentissages, à partir de données recueillies, analysées et interprétées, en vue de décisionspédagogiques et administratives**»** (Laurier *et al.*, 2005, p. 39). Selon Laurier et ses collaborateurs (2005), «évaluer l’apprentissage consistera toujours à porter un jugement de valeur […] en fonction d’un certain nombre de données recueillies en observant ou en mesurant une performance» (p. 39). En somme, l’exercice du jugement professionnel à travers un processus évaluatif «mène à une prise de décisions, laquelle prend en compte différentes considérations issues de [l’]expertise professionnelle» (Lafortune, 2006, p. 22). Loin d’une simple addition des composantes, le portrait global ainsi dégagé tient compte d’un ensemble d’éléments (ex.: habiletés, connaissances, compétences) (Scallon, 2004). L’évaluation est un

processus complexe qui nécessite que l’enseignant […] porte un jugement à partir de diverses sources de données, planifiées au préalable et collectées au cours d’une période donnée, et ce, dans le but d’accompagner les apprentissages et de reconnaître les compétences acquises (Fontaine, Savoie-Zajc et Cadieux, 2013, p. 140).

L’évaluation formative vient, conformément à sa fonction d’aide à l’apprentissage, en soutien pédagogique aux étudiants (Durand et Chouinard, 2012; Fontaine et Loye, 2017; Fontaine *et al.*, 2013; O’Connor, 2012). Elle «peut être effectuée de façon continue ou avoir lieu à des moments variés tels que la fin d’une activité ou d’un ensemble d’activités portant sur une thématique d’apprentissage» (Fontaine et Loye, 2017, p. 191). Cette prise d’informations permet de cerner les éléments lacunaires subsistants (Fontaine et Loye, 2017) afin que l’étudiant puisse réguler ses apprentissages, et l’enseignant ajuster ses interventions pédagogiques (Fontaine *et al.*, 2013; Fontaine et Loye, 2017; Ministère de l’Éducation [MEQ], 2003).

L’évaluation certificative (Conseil supérieur de l’éducation, 2018), «souvent réalisée à l’aide de tests ou de travaux en fin de parcours, est associée à la fonction administrative de l’évaluation» et elle permet de reconnaître la réussite d’un cours, d’un diplôme, etc. (Fontaine et Loye, 2017, p. 191). Elle conduit ultimement à communiquer le résultat (Fontaine *et al.*, 2013; Ministère de l’Éducation du Québec [MEQ], 2003). Autant en évaluation formative qu’en évaluation certificative, les sources et les objets de rétroaction sont importantes pour communiquer l’information et préciser la qualité et la pertinence de la performance réalisée par l’étudiant (Kozanitis, 2021).

# 2. Méthodologie

Le dispositif comprenait trois entretiens d’explicitation (Vermersch, 2019) menés auprès de huit professeurs d’université, autant des hommes que des femmes (*n* = 24 *verbatim*), comptant au moins cinq sessions d’expérience en enseignement à distance. Lors de la collecte de données, ces personnes offraient une activité d’enseignement créditée en utilisant partiellement ou entièrement une plateforme numérique d’apprentissage (Moodle). L’analyse des données a été effectuée grâce au modèle de la sémiose[[8]](#footnote-8) (Vermersch, 2012).

# 3. Résultats

Les huit professeurs d’université exercent un processus didactique, et ce, peu importe la modalité de formation à distance adoptée. Les quatre phases du processus didactique sont mobilisées autant en modalité synchronequ’en modalité asynchrone.La figure 5.1 montre la présence de phases du processus didactique dans chacun des niveaux du continuum d’agencements spatiotemporels (Alexandre *et al.*, 2020).

**Figure 5.1 Mobilisation des phases du processus didactique dans le continuum d’agencements spatiotemporels**

Une image contenant texte

Description générée automatiquement

Source: Adaptée de Alexandre *et al.*, 2020.

## 3.1 Phase de conception d’environnements d’apprentissage en situation d’évaluation

Dans cette section, les résultats des actions associées à la mise en place des dispositifs d’évaluationde la phase de conception d’environnements d’apprentissage du processus didactique sont présentés.

## 3.2 Déterminer des indicateurs d’apprentissage

Céline, Mireille et Noémie (prénoms fictifs) déterminent des indicateurs d’apprentissage. Il s’agit de mots-clés orientant la formulation de l’énoncé, de la vérification des objectifs du cours, de la précision d’un mot ainsi que de l’élaboration de grilles de correction en lien avec le guide théorique.

## 3.3 Élaborer l’instrumentation

L’analyse des données révèle que les professeurs élaborent des instruments spécifiques à l’évaluation formative (5/8) et à l’évaluation certificative (8/8). Sur le plan de l’évaluation formative, Céline allège des exercices. Doris dépose sur Moodle un document intitulé *Procédure explicative du travail* et l’envoie par courriel à tous les étudiants. Michel conçoit et configure un test de révision, ajoute des questions sur l’environnement numérique d’apprentissage. Mireille cible des questions et vérifie la réalisation des jeux-questionnaires sur Moodle. Noémie commente une première remise. Elle examine le contenu, souligne des éléments, ajoute des questions et des suggestions.

Lors de l’évaluation certificative, Céline détermine d’abord le nombre de questions et le nombre d’énoncés. Elle rédige tous les énoncés en même temps. Elle disperse les mots dans les choix de réponses. Céline reformule des questions, rédige une question à partir des informations contenues dans une vidéo,met à jour et formule des questions d’examen. Léa planifie son carnet de notes et la séance d’observation. Elle met en œuvre des rencontres en triade et explique de façon individuelle à chaque étudiant la procédure de l’évaluation de l’observation. Léa utilise des grilles d’indicateurs, ajoute un espace pour les commentaires. Lors de l’observation à distance, elle inscrit ses commentaires à la main sur la grille des indicateurs en utilisant un code de couleur.

Michel constitue une banque de questions qu’il révise en enlevant ou en modifiant des questions. Il formule des questions en lien avec le livre de référence ou à une situation, annote un élément du livre, lit les modules, consulte les diapositives du cours, souligne et indique entre parenthèses le code «Q» (question). Il rédige dans ses mots, sous forme de liste à points, et écrit la réponse. Il reformule, ressort ses annotations, révise les modules, regarde les ajouts effectués dans la session, intervertit l’ordre ou les dispose différemment, exclut des éléments. Michel apprécie la qualité d’une question. Il réfléchit à la question comme s’il était étudiant : «*Ah, j’essaie de réfléchir. Comment elle* [étudiante] *a réfléchi? Je me dis ah, si elle voit cela comme ça là,* [elle] *n’a pas tout à fait tort*» (Michel, R-26AM).

Mireille conçoit l’examen par bloc en fonction des objectifs du cours. Elle élabore une grille de notation, imagine ou reprend des questions fermées et ouvertes et inclut une intervention et une justification. Sacha ajoute des diagrammes plus complexes devenus des «questions bonus».

## 3.4 Juger le degré d’acquisition du contenu

Léa explique aux étudiants la grille d’indicateurs, un outil de rétroaction essentiel. Elle observe une section à la fois et établit les éléments de la rétroaction. Lors des rencontres avec le maître associé et l’étudiant, Léa annonce les thèmes de discussion, donne des commentaires à la suite de l’observation et effectue la rétroaction. Elle pose des questions lors de la rétroaction verbale, apporte des pistes de réflexion, prend des notes et collige les propos du maître associé. Lors de la rétroaction finale écrite, Léa effectue un retour sur plusieurs éléments de la session. Elle crée un PDF pour le retour écrit, dépose sur Moodle la grille de correction aux étudiants. Léa bâtit son jugement en établissant des liens : «*Il y a plein, plein* […] *d’indices, plein d’indicateurs tout le long du stage* […] *par l’entremise de discussions, d’observations, de travaux, je peux constituer mon jugement* (R-3AM)[…] *l’étudiant me le raconte dans un travail, puis là je fais un lien*» (Léa, R-2AM).

Michel vérifie le pourcentage d’échecs sur chaque question après chaque examen. Il reprend les copies corrigées, encercle la question, compte le nombre d’étudiants qui ont réussi la question. Il prend conscience que plusieurs étudiants ont raté la question. À la suite de sa synthèse des erreurs, Michel constate des lacunes plus spécifiquement au regard des notions défaillantes derrière la question. Il la formule autrement, remplace. Il réécrit des questions en utilisant un nouveau vocabulaire, conserve des éléments, ajoute et modifie le nombre de questions posées.

Doris annote le texte du travail. Elle lit l’introduction, écrit des commentaires au fur et à mesure de la correction, note des critères de correction observables ainsi que le pointage. Elle modifie, corrige ou ajoute des commentaires en rouge dans le texte. Elle surligne et reformule tout en demandant l’avis à l’étudiant sur le sens de la reformulation, donne des indications.Elle examine les références, l’idée de l’auteur, se questionne sur l’absence de références. Elle mentionne à l’étudiant qu’il a respecté les critères d’évaluation. Doris relit les travaux plus faibles afin de minimiser toute ambiguïté de la correction. Doris se dit que ces étudiants n’ont pas compris la problématique. Elle vérifie dans les exercices si le contenu a été suffisamment abordé.

Sacha regarde les objectifs, vérifie les réponses. Il constate la compréhension de l’étudiant au regard de la composition de chacun des morceaux du programme. Il compile, vérifie si c’est exécutable (en utilisant un autre programme), joue avec les fonctionnalités et tente de mauvaises valeurs. Il enlève des points pour des éléments manquants. Sacha ajoute un commentaire sur une bonne réponse, utilise de la couleur, un dessin ou un X sur la copie de l’étudiant. Sacha se questionne sur le type d’erreur de l’étudiant. II compare les difficultés d’étudiants et décèle une question qui pose un problème.

## 3.5 Noter des réalisations étudiantes

Doris vérifie les travaux reçus à la date prescrite, les télécharge et les enregistre. Elle utilise le mode correction, transfère la grille de correction dans le texte du travail, ajoute une phrase dans la table des matières avertissant que la grille de correction est à la page suivante. Doris relit les critères de correction, vérifie le contenu et la forme, remplit la grille de correction, ajoute des commentaires précis l’un à la suite de l’autre, entre les notes dans la grille de correction et calcule le total des points. Léa corrige par section, recherche un mot sur son ordinateur, attribue une note, félicite des étudiants. Léa demande à l’étudiant de la contacter à la suite de l’évaluation. Michel utilise la couleur, corrige toutes les copies et retranscrit le résultat obtenu par l’étudiant dans le carnet de notes. Mireille corrige manuellement les questions ouvertes, question par question.

Noémie écoute la présentation des étudiants, donne des commentaires à l’oral et rédige des commentaires sur le devis des étudiants. Elle donne des points pour la présentation PowerPoint. Noémie regarde le travail, utilise le correcteur Antidote, laisse de côté un mauvais travail. Elle lit le travail, corrige les fautes et le relit. Noémie regarde chacune des parties, évalue le réalisme du projet et biffe ce qui est erroné. Elle vérifie la présence des éléments requis et la «véracité» du contenu. Elle ajoute des commentaires non présents dans la grille de correction, par exemple les forces et les défis en lien avec chacune des parties du travail. Elle met des éléments entre parenthèses, souligne ce qui est manquant, vérifie la liste des références, ajoute un mot positif ou d’amélioration et écrit ce qui ressort de façon globale du travail. Noémie remplit la grille de correction. Elle inscrit une lettre pour la notation, ajoute la note associée à la lettre et multiplie selon la pondération. Elle ajoute des commentaires. Elle relit la grille remplie et la modifie en nuançant le propos sous forme de questions. Elle remet la grille et dépose tous les travaux au même moment.

Youri télécharge les examens, surligne en jaune les bons éléments, sélectionne et biffe les erreurs en rouge. Il ajoute la solution en utilisant la couleur marron. Il note et ajoute des commentaires. Il dépose les copies annotées et corrigées. Sacha envoie la copie corrigée à chaque étudiant, entre et met la note à jour. Il reprend les catégories d’évaluation dans le même ordre que l’énoncé du devoir et rédige un commentaire général. Il normalise les résultats. Il conserve les devoirs corrigés et efface le fichier lorsque les délais de révision de notes sont expirés. Le tableau 5.1 ci-dessous présente la synthèse des actions associéesà la mise en place des dispositifs d’évaluation.

**Tableau 5.1 Synthèse des actions associées à la mise en place des dispositifs d’évaluation**

|  |  |
| --- | --- |
| **Actions** | **Description** |
| **Choix d’indicateurs d’apprentissage** | **Rédaction** de mots-clés  **Vérification** des objectifs du cours  **Recherche** de précision de la terminologie  **Élaboration** de grilles de correction en lien avec le guide théorique |
| **Élaboration de l’instrumentation** | **Réalisation** d’outils spécifiques à chacun des types d’évaluation: formative et certificative  **Rédaction** de banque de questions  **Conception** de grilles (indicateurs/correction/notation) ou de carnet de notes  **Utilisation** de codes de couleur dans la prise de notes  **Rédaction, révision et reformulation** de différents types de questions (ouvertes, fermées; intervention, justification, questions bonus) |
| **Jugement sur le degré d’acquisition du contenu** | **Prise d’information** sur la préparation des étudiants et sur le pourcentage d’échecs de chacune des questions d’un examen  **Comparaison** des difficultés entre les étudiants  **Diagnostic** de question problématique  **Questionnement** sur les réponses reçues, la notation à accorder, les réalisations, les erreurs et les encouragements à donner aux étudiants  **Rétroaction** verbale et écrite (commentaires)  **Annotations** dans les réalisations des étudiants  **Établissement** de liens  **Utilisation** de codes de couleur |
| **Notation des réalisations étudiantes** | **Vérification** de la date de remise, téléchargement et enregistrement des réalisations étudiantes  **Examen** du contenu et de la forme   * **Utilisation** du mode correction et du correcteur Antidote * **Transfert** de la grille de correction * **Relecture** des critères de correction   **Lecture et relecture** des réalisations étudiantes  **Mise en évidence** des bons éléments, sélection et biffage des erreurs  **Ajout** de commentaires  **Utilisation** de lettres et de chiffres  **Dépôt** ou envoi des copies annotées  **Conservation** des corrections  **Effacement** du fichier à l’expiration du délai de révision de notes |

Source :

# 4. Discussion

Les actions associées à la mise en œuvre du dispositif d’évaluation de la phase de conception d’environnements d’apprentissage du processus didactique mises en évidence dans cette étude rejoignent ce qui est rapporté par Fontaine et ses collègues (2013) sur la complexité de l’évaluation et la prise en compte de multiples considérations. Le Conseil supérieur de l’éducation (2018) déplore le peu d’évaluation en aide à l’apprentissage et de mise en place de «tâches complexes et de compétences de haut niveau» à l’université. Cependant, à la lumière des résultats de l’action **«**élaborer l’instrumentation**»**, les professeurs interviewés conçoivent et réalisent une diversité de tâches tout en leur attribuant des fonctions en lien avec chacun des types d’évaluation. La description des diverses modalités d’évaluation formative et certificative portées par ces résultats indique la promotion de l’apprentissage, le soutien pédagogique aux étudiants ainsi que la reconnaissance de la réussite dans le sens émis par les auteurs recensés (Durand et Chouinard, 2012; Fontaine et Loye, 2017; Fontaine *et al.*, 2013; O’Connor, 2012). Le tableau 5.2 présente le répertoire de l’instrumentation de chacun des types d’évaluation.

**Tableau 5.2 Instrumentation des types d’évaluation**

|  |  |
| --- | --- |
| **Types d’évaluation** | **Instrumentation** |
| Formative | Allègement d’exercices *(Céline)*  Envoi aux étudiants d’un document *Procédure explicative du travail* *(Doris)*  Test de révision *(Michel)*  Jeu-questionnaire (Moodle) *(Mireille)*  Exercices, envoi du corrigé papier aux étudiants *(Doris)*  Questions *(Michel, Mireille)*  Annotations et commentaires sur un travail *(Noémie)*  Correction d’un exercice par les pairs *(Noémie)*  Rencontres en triade *(Léa)* |
| Certificative | Examen: choix de réponses *(Céline)*  Présentation orale *(Doris, Noémie)*  Observation à distance d’une pratique *(Léa)*  Examen: questions *(Michel, Mireille, Sacha, Youri)*  Réalisation des activités (Mireille)  Autoévaluation de la participation en classe (Noémie)  Devoirs d’équipe *(Sacha)*  Questions bonus *(Sacha)*  Réalisation d’un PowerPoint *(Noémie)* |

Source :Auteures

La présence significative de l’action **«**Juger le degré d’acquisition du contenu**»** va dans le sens des travaux deLaurier et ses collègues (2005) sur l’importance de porter un jugement sur l’apprentissage. Lafortune (2006) souligne que ce même jugement mène à une prise de décision. Par exemple, Mireille voit la préparation effectuée par les étudiants et en déduit qu’ils comprennent le contenu. Lors de la correction, elle se demande si elle accepte ou non une réponse. Noémie se pose des questions sur la notation de la présentation orale, sur la cause des erreurs des étudiants. Comme le montre cet extrait *verbatim*, Doris se demande sur quelle base elle devrait enlever des points : «*Je me dis bon: est-ce que vraiment, il faut enlever 0,5… est-ce qu’il faut… tu sais… sur quelle base, j’enlèverais des points*» (Doris, R-7-AM).

Pour sa part, Sacha se pose des questions sur les réalisations de l’étudiant. Il reconnaît d’autres façons de faire : «*Je ne leur dis pas: ça, c’est la bonne réponse. Je dis: moi je l’ai fait comme ça*» (Sacha, R-36AM).

Non seulement les résultats tendent à montrer la complexité des prises de décision, mais montrent également de fréquents allers-retours entre la notation et la réélaboration de l’instrumentation.À la suite de la correction, Céline révise ses critères, en prend note dans le plan de cours et les reprend lors de la session suivante. Selon Alexandre et ses collègues (2020, 2019),le plan de cours agit comme une véritable boussole pour le savoir-enseigner en formation à distance. Il s’agit de la carte mémoire des expériences en cours de session, des ajustements effectués et des prévisions. Les annotations sur l’ensemble des rubriques du plan de cours constituent un véritable journal de bord des idées à concrétiser pour la session à venir.

*Je le* [nouveau critère d’évaluation] *note à quelque part pour* […] *je le* [nouveau critère d’évaluation] *note sur mon plan de cours à la main* (R-61-AM) […] *je regarde mes annotations, mes corrections dans mon plan de cours* (Céline, R-15-AM).

Papi et ses collègues (2020) soulignent l’importance des rétroactions verbales et des précisions permettant à l’apprenant de comprendre et de tirer profit des corrections. Les résultats des actions«Juger le degré d’acquisition du contenu**»** et «Noter les réalisations étudiantes**»** laissent voir le maintien d’une relation significative avec les étudiants en vue de la réussite. Les professeurs notent de l’information surla préparation des étudiants et sur le pourcentage d’échecs de chacune des questions d’un examen, effectuent des rétroactions verbales et écrites, annotentles réalisations des étudiants, mettent en évidence de bons éléments, sélectionnent et biffent des erreurs, ajoutent des commentaires. Ces résultats vont dans le sens de ce qu’affirme Kozanitis (2021) sur l’importance de la rétroaction dans la pratique évaluative et son effet sur la qualité des apprentissages. La prise en compte de l’enjeu relationnel en formation à distance vise à favoriser l’engagement étudiant. Noémie se demande si elle encourage adéquatement les étudiants, Léa demande à un étudiant de la contacter à la suite de l’évaluation et Sacha accorde des «points bonus».

# Conclusion

La formation à distance modifie de manière significative les différents aspects de la tâche enseignante à l’université (Conseil supérieur de l’éducation, 2015). Les résultats décrivent des actions associées à la mise en œuvre du dispositif d’évaluation. L’analyse du processus décisionnel mis en œuvre par des professeurs d’université dans le cadre de leur pratique en formation à distance contribue à une meilleure compréhension de la complexité de l’acte évaluatif. L’explicitation des éléments implicites de l’aspect évaluation de la tâche enseignante confirme la conception d’une diversité d’instruments didactiques spécifiques aux types d’évaluation, l’établissement de liens entre la notation et la réélaboration de l’instrumentation, le rôle «mémoire» du plan de cours et le maintien d’une relation significative avec les étudiants afin de favoriser l’engagement vers la réussite.

# Réf**é**rences

Alexandre, M. (2019). «Le savoir-enseigner, de la transformation du contenu à l’apprentissage», dans P. Noreau et E. Bernheim (dir.), *Devenir professeur* (p.15-25),Montréal, Presses de l’Université de Montréal.

Alexandre, M. (2017). «L’apport des construits au champ didactique: le savoir-enseigner au collégial», Revue des sciences de l’éducation de McGill, vol. 52, no 3, p. 571-596.

Alexandre, M. (2013). «La rigueur scientifique du dispositif méthodologique d’une étude de cas multiple», Recherches qualitatives, vol. 32, no 1, p. 26-56.

Alexandre, M., Bernatchez, J., et Amyot, D. (2020). «Le processus didactique en formation à distance à l’Université : une pratique multimodale axée sur le relationnel»,dans G. Samson et F. Lafleur (dir.), *État de situation sur l’hybridité de la formation à distance en contexte postsecondaire, tome 2: ce qu’en disent les recherches*, Québec, Presses de l’Université du Québec.

Alexandre, M., Cloutier, K. et Amyot, D. (2019). «Explicitation du savoir-enseigner en formation générale des adultes», Expliciter, no 125, p. 18-24.

Anderson, L.W., Krathwohl, D.R. et Bloom, B.S. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom’s taxonomy of educational objectives*, Boston : Longman.

Bengtsson, L. (2019). «Take-home exams in higher education: A systematic review», *Education Sciences*,vol. 9, no 4, p. 267 - 283.

Black, P. et Wiliam, D. (2018). «Classroom assessment and pedagogy», *Assessment in Education*, vol. 25, no 6, p. 551-575.

Conseil supérieur de l’éducation (2018). *Évaluer pour que ça compte vraiment*, rapport sur l’état et les besoins de l’éducation 2016-2018,Québec, Conseil supérieur de l’éducation.

Conseil supérieur de l’éducation (2015). La formation à distance dans les universités québécoises: un potentiel à optimiser, Québec, Conseil supérieur de l’éducation.

Detroz, P, Tessaro, W. et Younès, N. (2020). «Évaluer en temps de pandémie», *Évaluer*, vol. 1, no 1, p. 1-3.

Durand, M.J. et Chouinard, R. (2012). *L’évaluation des apprentissages: de la planification de la démarche à la communication des résultats*, Montréal, Marcel Didier.

Fontaine, S. et Loye, N. (2017). «L’évaluation des apprentissages: une démarche rigoureuse», *Pédagogie Médicale*, vol. 18, no 4, p. 189-198.

Fontaine, S., Savoie-Zajc, L. et Cadieux, A. (2013). «L’impact des CAP sur le développement de la compétence des enseignants en évaluation des apprentissages», *Éducation et francophonie*, vol.41,no 2, p. 10-34.

Heilporn, G. et Denis, C. (2020). «Dispositifs d’évaluation en ligne: des recommandations de la littérature scientifique à des décisions précipitées en pratique», *Évaluer*, vol. 1, no 1, p. 165-172.

Kozanitis, A. (2021). «Évaluation des apprentissages en formation à distance: les situations authentiques à la rescousse», *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire/International Journal of Technologies in Higher Education*, vol. 18, no 1, p.276-290.

Lafortune, L. (2006). *Exercice et développement du jugement professionnel : accompagner l’évaluation des apprentissages dans l’école québécoise*,aide à l’apprentissage et reconnaissance des compétences, fascicule 3, document inédit, Québec, Ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR).

Laurier, M.D., Tousignant, R. et Morissette, D. (2005). *Les principes de la mesure et de l’évaluation des apprentissages*, Montréal, Gaétan Morin.

Ministère de l’Éducation (2003). *Politique d*’*évaluation des apprentissages*, Québec, Ministère de l’Éducation.

Moore, P., Head, J.D. et Griffin, R.B. (2017). «Impeding student’ efforts to cheat in online classes», *Journal of Learning in Higher Education*, vol. 13, no 1, p. 9-23.

O’Connor, K. (2012). *15 solutions pour améliorer nos pratiques évaluatives*, Montréal : Pearson/ERPI.

Papi, C., Gérin-Lajoie, S. et Hébert, M.-H. (2020). «Se rapprocher de l’évaluation à distance: dix pistes de réponse», *Évaluer*, vol. 1, no 1, p. 201-206.

Scallon, G. (2004). *L’évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Bruxelles, De Boeck.

Shulman, L. (1987). «Knowledge and teaching: Foundations of the new reform», *Harvard Educational Review*, vol. 57, no 1, p. 1-23.

Vermersh, P. (2019). *L’entretien d’explicitation* (9e éd.), Paris, ESF.

Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*, Paris, Presses universitaires de France.

# Chapitre 6. Émotions chez les étudiants universitaires dans un contexte de formation en ligne: enjeux et perspectives

Alain Stockless, Anastassis Kozanitis et Diane Leduc, Université du Québec à Montréal

Les formations en ligne offrent de nombreux avantages comme la conciliation travail, famille et études, l’accès à des formations sans contraintes de lieux et de temps, etc. Cependant, elles occasionnent aussi des défis liés à la persévérance. La vie de campus y est quasi impossible à reproduire et les étudiants peuvent se sentir isolés de leurs pairs. Dans ce portrait contrasté, un enjeu sur la considération des émotions émerge de plus en plus en formation en ligne. D’un point de vue pragmatique, des implications sur les conséquences des émotions peuvent être basées sur l’idée que l’apprentissage sera renforcé lorsque les émotions négatives sont minimisées et les émotions positives maximisées (O’regan, 2003).

Ce chapitre a pour objectif de cerner la place des émotions en éducation dans un contexte de formation en ligne auprès d’étudiants universitaires. Tout d’abord, nous présenterons des éléments contextuels sur la pertinence de considérer les émotions en éducation et en formation en ligne. Ensuite, nous délimiterons le concept d’émotions en éducation, notamment au regard des phénomènes affectifs, et nous illustrerons les états émotifs perceptibles par les étudiants et sur la façon dont nous pouvons en rendre compte, c’est-à-dire les mesurer. Ce chapitre se conclura par des perspectives.

# 1. Contexte

Avec le numérique, la médiatisation de la formation à distance ou hybride ne cesse d’évoluer et l’apprentissage en ligne, notamment dans les environnements numériques d’apprentissage, est rapidement devenu un enjeu de société dont le potentiel et la qualité en enseignement supérieur doivent être mis de l’avant (Conseil supérieur de l’éducation, 2015). La pandémie de COVID-19 a exacerbé à large échelle ces constats où le passage de cours en présentiel vers des cours en ligne s’est momentanément systématisé.

Par ailleurs, nous remarquons que le profil des étudiants a changé et plusieurs d’entre eux disent préférer apprendre en ligne, et ce, que ce soit complètement à distance, avec une modalité hybride ou simplement avec des outils numériques (par exemple les fonctionnalités pédagogiques dans les environnements numériques d’apprentissage) utilisés en présentiel (Brooks, 2016). Une tendance claire concernant l’intérêt des étudiants pour des cours en ligne se dessine avec une augmentation des taux d’inscription de l’ordre de 10 % par année (Bates *et al.*, 2017; Conseil supérieur de l’éducation, 2015). Malgré cet intérêt grandissant pour les cours en ligne, les taux d’abandon d’étudiants continuent d’être élevés (Henrie, Halverson et Graham, 2015; Patterson et McFadden, 2009). En contexte de pandémie, les universités, contraintes d’offrir les cours à distance, doivent de surcroît relever le défi d’assurer le passage vers les cours en ligne dont le design en urgence de cours en ligne n’a pas mené à des enseignements de qualité (Hodges, Moore, Lockee, Trust et Bond, 2020).

Dans le cadre de nos cours en ligne, certains des étudiants rapportent qu’ils se sentent déstabilisés ou anxieux, tandis que d’autres mentionnent être curieux ou motivés à la suite de certaines activités pédagogiques. Ces états émotifs pourraient passer inaperçus autrement. En effet, lorsque l’on enseigne en présentiel, les états émotifs des étudiants peuvent, du moins de façon générale, être plus facilement perçus par les enseignants. Par exemple, durant ou au terme d’une activité d’apprentissage, nous pouvons observer si les étudiants sont calmes ou excités, s’ils manifestent un état de frustration ou de satisfaction. Ces états émotifs, entre autres, sont des indicateurs qui nous informent sur la situation éducative qu’ils vivent ou qui est collectivement vécue. Par conséquent, l’enseignant peut intervenir pour mettre en place les conditions favorables pour optimiser l’apprentissage de ses étudiants. Cependant, ces ajustements pédagogiques sont plus difficiles à intégrer dans le cadre d’un cours en ligne, notamment en l’absence d’indicateurs des états émotionnels. La place des émotions lors de la réalisation d’activités dans les environnements numériques d’apprentissage doit être considérée plus explicitement, entre autres parce que l’étudiant est isolé physiquement de l’enseignant et de ses collègues de classe. Des défis se posent alors aux enseignants lors de la conception de scénarios pédagogiques pour éviter toute ambiguïté dans la présentation d’une consigne ou sur la tâche à réaliser et les conséquences négatives quant aux réactions émotionnelles au moment où les étudiants vont réaliser l’activité, et ce, qu’elle soit synchrone ou asynchrone.

Face à ces constats émergent des préoccupations sur des enjeux relatifs à la qualité de la formation diffusée auprès des étudiants dans les environnements numériques d’apprentissage, à leur persévérance, à leur engagement et à leur réussite. Nous reconnaissons que ces enjeux ont des causes multifactorielles qui ne sont pas toujours à la portée des enseignants. Néanmoins, l’expérience éducative peut être améliorée avec la prise en compte des émotions chez les étudiants, car cela peut ensuite contribuer à leur engagement dans leur apprentissage (Pekrun et Linnenbrink-Garcia, 2012). Les émotions en éducation qui sont vécues par les étudiants jouent un rôle important dans l’apprentissage et elles ne sont pas uniquement une activité interne lors d’un processus cognitif (Lajoie, 2014). Par contre, leur identification par l’enseignant et la façon dont nous pouvons les mesurer et les expliquer restent des défis dans un contexte de formation en ligne (Mayer, 2020).

# 2. Définir les émotions en éducation

D’entrée de jeu, définir les émotions en éducation est une tâche complexe étant donné leur nature couvrant un large spectre de phénomènes affectifs et les différentes manières de les aborder. Cette complexité peut expliquer que nous n’observons pas dans les écrits de consensus sur sa conceptualisation et sur l’opérationnalisation de ce qu’est exactement le phénomène à étudier (Scherer, 2005). Selon Kleinginna et Kleinginna (1981), les émotions peuvent être définies comme étant des phénomènes à multiples facettes impliquant des processus psychologiques et qui sont caractérisées par des composantes affectives, cognitives, physiologiques, motivationnelles et expressives en réponse à des événements.

Par exemple, les émotions peuvent se traduire par l’anxiété avant un examen (composante affective), la peur d’échouer à un examen (composante cognitive), une accélération des battements du cœur ou la transpiration (composante physiologique), le besoin d’éviter une situation (composante motivationnelle) et de montrer une expression faciale anxieuse (composante expressive). Qui plus est, la terminologie pour décrire les expériences affectives telles que les affects, les humeurs, les sentiments ou les émotions est variée (Schutz, Hong, Cross et Osbon, 2006). Malgré un manque consensuel, des éléments communs pour représenter les émotions en éducation se dessinent assez clairement. Selon Shuman et Scherer (2014), les chercheurs s’entendent généralement pour considérer les émotions comme étant des épisodes engendrés momentanément par une variété de stimulus. Les stimulus sont de différents ordres et peuvent occasionner par exemple une réaction à une consigne qui n’a pas été bien comprise, une note à un test, une intervention à faire, etc. De plus, les émotions sont intenses, elles sont relatives à une adaptation envers une situation et sont généralement vécues pendant une courte période (Scherer, 2005).

Considérant le concept plus large d’affect, nous délimitons les émotions en les distinguant d’autres phénomènes affectifs tels que les humeurs, les sentiments ou les dispositions affectives. Les humeurs peuvent persister dans le temps et ne sont pas nécessairement engendrées par une raison apparente (Shuman et Scherer, 2014). Les sentiments sont distingués par certains auteurs, mais Scherer (2005) soutient qu’ils sont une expérience subjective et, par conséquent, une composante des émotions. Quant aux dispositions affectives, elles sont davantage en lien avec des traits de personnalité dont les comportements ont une forte composante affective comme la nervosité, l’anxiété, l’irritabilité, la jalousie, etc. (Shuman et Scherer, 2014). D’autres phénomènes affectifs, telles les préférences, l’attitude et les prises de position interpersonnelles, ont été relevés par Scherer (2004) et ils se distinguent également des émotions.

# 3. Début de l’intérêt pour les émotions en éducation

Les premiers travaux théoriques sur les émotions ont été présentés par Albert Spencer au milieu du XIXe siècle dans son ouvrage *Principals of psychology* et ensuite par Charles Darwin avec la publication *The expression of the emotions in man and animals* (Gendron et Feldman Barrett, 2009). Ces travaux ont inspiré de nombreux chercheurs sur les émotions. Les émotions en éducation, que l’on appelle *academic emotions* en anglais, ont trouvé un écho favorable au début du XXe siècle. Elles ont été mises de côté par la recherche dans le champ de la psychologie (Pekrun, Goetz, Titz et Perry, 2002), et ce, jusque dans les années 1960 (Gendron et Feldman Barrett, 2009). Outre un nombre important de travaux sur l’anxiété, ce n’est qu’à partir des années 1990 que l’on remarque un intérêt grandissant pour les émotions en éducation (Linnenbrink-Garcia et Pekrun, 2011; Schutz, Hong, Cross et Osbon, 2006). La publication de revues scientifiques, de manuels (*handbooks*) et des conférences sur le sujet témoignent de cet intérêt. Nous remarquons également l’importance du rôle des émotions chez les chercheurs qui nous permettent maintenant de les considérer comme étant omniprésentes dans un contexte éducatif et de conclure qu’elles influencent profondément l’engagement et la réussite des étudiants (Pekrun et Linnenbrink-Garcia, 2012). Par ailleurs, les liens entre les émotions et l’apprentissage ont souvent été évoqués dans les cadres théoriques en psychologie, en neuroscience et en éducation (D’Mello et Graesser, 2011). De plus en plus de travaux laissent entrevoir la place qu’occupent les émotions en éducation. Ce constat nous amène à considérer l’identification et une meilleure compréhension du rôle des émotions dans un contexte de formation en ligne comme deux enjeux importants pour favoriser la réussite (Mayer, 2020). C’est dans cette perspective que nous circonscrivons dans ce qui suit la place des émotions en éducation, notamment en formation en ligne.

# 4. Place des émotions dans l’apprentissage

Les travaux en neuropsychologie, en psychologie sociale et en neuroéducation montrent que les émotions exercent un effet sur les processus mentaux des organismes dotés de la capacité d’éprouver des sentiments. Les progrès dans l’exploration du fonctionnement des processus mentaux, notamment l’analyse, la mise en mémoire et le rappel d’informations, semblent confirmer le lien entre les émotions, les cognitions et l’apprentissage (Ashby et Isen, 1999). Il serait en fait impossible de dissocier les émotions du processus d’apprentissage. Leurs influences, qu’elles soient conscientes ou inconscientes, régulent plusieurs des mécanismes qui sous-tendent l’activité d’apprentissage tels que la motivation, la mémoire, la capacité de raisonner, l’identité, l’estime de soi, le sentiment d’appartenance ainsi que les interactions sociales.

De plus, l’apprentissage est influencé et organisé par les émotions et par l’état d’esprit dans lequel se trouve l’étudiant. Ces deux éléments sont fondés sur le degré de confiance et d’estime de soi, les préjugés et le besoin d’interactions sociales. Les choix pédagogiques, pour un cours en ligne ou en présentiel, doivent à la fois tenir compte de l’effet émotionnel et des besoins qui motivent les étudiants à apprendre. Un enseignement qui néglige la composante émotive risque de priver les étudiants d’un apprentissage significatif. D’ailleurs, Lafortune *et al.* (2005) affirment que l’apprentissage sans émotion est voué à l’échec. Martin et Clore (2001) ajoutent que, non seulement l’établissement d’un lien entre les émotions et les contenus à apprendre facilite l’apprentissage, mais il améliore aussi l’humeur de l’étudiant et sa façon de penser. Ainsi, un état d’esprit bien disposé à apprendre permet de penser intuitivement et de façon holistique. De plus, les stratégies d’apprentissage et de traitement de l’information mobilisées sont nombreuses et variées.

Enfin, en contexte d’apprentissage, c’est la valeur de l’information suscitée par les émotions qui est intéressante. Cette valeur correspond à la perception de quelque chose de bien ou de mal pour l’individu. L’objectif principal d’une émotion est d’aider à déterminer la qualité bienveillante ou déplaisante d’une expérience.

# 5. Émotions et apprentissage dans les environnements numériques

Pour diffuser les formations en ligne, la plupart des universités utilisent un espace virtuel que l’on appelle environnement numérique d’apprentissage (ENA) (Bates *et al.*, 2017). Cet outil numérique devient le lieu privilégié des enseignants pour soutenir l’apprentissage en ligne des étudiants dans le cadre de leur enseignement, et ce, peu importe l’approche pédagogique, la nature des cours ou la taille des groupes. Pour délimiter ce qu’est un ENA, nous le définissons comme étant un système d’apprentissage en ligne qui permet de diffuser des ressources, de communiquer et de réaliser des activités d’apprentissage par le recours aux fonctionnalités pédagogiques incluses dans l’ENA (Stockless, 2018). Les ENA sont un important lieu d’interactions entre les étudiants et l’enseignant. Pour conceptualiser ces interactions, les travaux de Garrison (2017) proposent le modèle de communauté d’apprentissage en ligne (*Community of Inquiry*) qui s’appuie sur trois dimensions de présence: cognitive, sociale et éducative. La présence cognitive se rapporte à l’idée que les étudiants construisent des connaissances et donnent un sens à la réflexion en participant à la communauté d’apprentissage en ligne. La présence éducative concerne le rôle des enseignants dans la conception d’activités pédagogiques, la facilitation et les choix pédagogiques pour aider les étudiants à atteindre les objectifs d’apprentissage. Quant à la présence sociale, elle correspond à la capacité des étudiants à s’identifier à travers le média de communication qu’ils utilisent, et ce, avec une place prépondérante pour l’expression affective. L’expérience éducative des étudiants se trouve à l’intersection de ces trois dimensions de présence (cognitive, sociale et éducative) et s’en trouve améliorée lorsque les dimensions de présences sont optimisées. Le rôle de l’enseignant est de proposer un équilibre dans les interactions pour engager les étudiants, notamment en collaborant afin de créer un apprentissage significatif.

À cet égard, les écrits scientifiques mentionnent que les approches pédagogiques où les étudiants sont actifs et collaborent entre eux favorisent la rétention des connaissances (Freeman *et al.*,2014; Ruiz-Primo, Briggs, Iverson, Talbot et Shepard, 2011). Ainsi, enrichir l’expérience éducative en ligne des étudiants dans les ENA constitue un enjeu fondamental. Cela contribue à favoriser des interactions en ligne, c’est-à-dire à s’assurer d’une présence sociale, puisque les étudiants ont rapporté des émotions en lien avec la présence sociale, cognitive et éducative (Cleveland-Innes et Campbell, 2012). En ce sens, nous pouvons penser que l’étudiant va s’engager activement dans ses apprentissages pour ainsi favoriser sa persévérance et sa réussite.

Par ailleurs, Mayer (2020) a récemment proposé un modèle cognitif-affectif afin de mieux comprendre les liens entre les émotions et les apprentissages lors de formations en ligne. Pour lui, des épisodes surviennent lors de l’apprentissage (*e-learning episode*), c’est-à-dire des événements ou des situations causant des réactions émotionnelles qui, à leur tour, perturbent les processus cognitifs, puis influencent les résultats d’apprentissage (*learning outcome*).

**Figure 6.1 Modèle cognitif-affectif d’apprentissage en ligne**

Résultats d’apprentissage

Processus cognitif

Processus affectif

Épisode lors d’apprentissage en ligne

Source: Adapté de Mayer, 2020, p. 2.

Dans cette même lignée, la méta-analyse de Loderer, Pekrun et Lester (2020) montre que les processus émotifs, les émotions vécues durant les épisodes d’apprentissage (plaisir, curiosité, intérêt, anxiété, colère, frustration, confusion, ennui), sont corrélés avec les processus cognitifs tels que l’engagement scolaire ou la mise en œuvre de stratégies d’apprentissage. Des états émotifs positifs entraînent de bons résultats d’apprentissage et des états émotifs négatifs entraînent des résultats d’apprentissage faibles.

Or il n’existe pas spécifiquement de moyens, d’outils ou une démarche pour prendre en considération les émotions des étudiants dans les ENA. En contexte de formation en ligne, ce manque d’outils peut placer les étudiants dans des états émotifs qui ne favorisent pas l’apprentissage et, contrairement à la classe en présence, l’enseignant ne peut pas facilement considérer les émotions de ses étudiants pour ajuster ses interventions en fonction de ce qu’il observe.

# 6. Déceler les états émotifs

Les manifestations d’états émotifs, que certains appellent aussi les épisodes émotionnels (Grandjean et Scherer, 2014) ou plus précisément les réactions émotionnelles à une situation, peuvent être mesurées et un consensus est observé dans la communauté scientifique à ce sujet (Mauss et Robinson, 2009). Une réaction émotionnelle s'enclenche par une évaluation cognitive personnelle (*appraisal theory*) à une situation et engendre un état émotionnel observable par l’expérience subjective, sur le plan physiologique (système nerveux périphérique et central) et par des comportements. Selon Moors (2017), l’évaluation cognitive, c’est l’idée que les émotions sont causées par une évaluation du stimulus en concordance ou non avec ses buts ou ses attentes tout en étant faciles ou difficiles à contrôler.

**Figure 6.2 Modèle consensuel de réaction émotionnelle**

Réaction émotionnelle:

* Expérience subjective
* Système nerveux périphérique
* Système nerveux central
* Comportement

Évaluation cognitive

Situation

Source: Adapté de Mauss et Robinson, 2009, p. 210.

Nous envisageons l’identification d’une émotion spécifique en réponse à une situation, un épisode ou un événement selon deux cadres théoriques, pour plus tard pouvoir mesurer les états émotifs. Le premier cadre renvoie aux émotions de base (appelé aussi la perspective d’émotions discrètes), caractérisées par les émotions de colère, de dégoût, de peur, de joie, de tristesse et de surprise. Le second cadre théorique renvoie à la perspective dimensionnelle, caractérisée par la valence/*arousal* (que certains appellent aussi l’activation) (Mauss et Robinson, 2009). Cela dit, il n’est pas exclu que certains chercheurs conceptualisent les émotions de base en dimensions de valence et d’*arousal*. Par exemple, il est possible d’associer l’émotion de base *frustration* en une dimension de valence négative.

Les émotions de base font notamment suite aux travaux de Ekman (1993) sur l’idée qu’il existe un faible nombre d’émotions de base universelles qui peuvent être déchiffrées par des expressions faciales. Pour lui, les émotions de base correspondent à six expressions faciales que l’on peut nommer précisément: colère, dégoût, peur, joie, tristesse et surprise. De plus, les travaux d’Ekman montrent qu’il est possible de déceler les émotions de base même à travers différentes cultures.

La perspective dimensionnelle s’articule autour de l’idée que les réactions émotionnelles, ou plus précisément ce que Russell (2003) appelle le *core affect*, consistent en la combinaison d’états émotifs de valence et d’*arousal* qui s’expliquent par une constante évolution de l’état neurophysiologique (Barrett, 2006). C’est en quelque sorte « un baromètre neurophysiologique d’un individu en relation avec l’environnement à un moment donné » (traduction libre, Barrett, 2006, p. 31). Russell (1980) propose le modèle circomplexe afin de mieux rendre compte des états émotifs. Dans ce modèle, les dimensions affectives sont interreliées et peuvent avoir une représentation sous forme de cercle qui s’organise autour de deux axes. Un premier axe est associé à la dimension plaisant/déplaisant (la valence) et le second, à la dimension d’activation (*arousal*), c’est-à-dire calme/excité.

**Figure 6.3 Adaptation du modèle circomplexe**

*Arousal*

**Activation**

Éveillé

Apeuré

Joyeux

Heureux

Tendu

En colère

Valence

Épuisé

**Plaisant**

**Déplaisant**

Content

Triste

Ennuyé

Détendu

Calme

**Désactivation**

Source: Russell, 2003 [1980].

# 7. Outils pour mesurer les états émotifs

Les instruments de collecte de données autorapportées comme les questionnaires sont parmi les outils les plus utilisés pour mesurer les états émotifs d’une personne en raison de leur certaine efficacité et de leur capacité à représenter les différents états émotifs. Plusieurs cadres théoriques sont disponibles pour interpréter les états émotifs. La valence et l’activation, telles que présentées plus tôt, sont les deux dimensions généralement utilisées par les chercheurs pour mesurer les réactions émotionnelles (Mauss et Robinson, 2009). Notons à ce sujet que Pekrun et Bühner (2014) proposent un tour d’horizon des différents instruments de collecte de données autorapportées qualitatives et quantitatives pour un contexte universitaire.

Les instruments de collecte de données autorapportées ne sont pas sans limites, notamment lors de cours en ligne où des biais de désirabilité sociale parmi certains groupes ou individus qui ont tendance à ne pas rapporter des états émotifs négatifs (Mauss et Robinson, 2009). Leur pertinence vient aussi du fait qu’il est simplement trop coûteux de procéder à des observations ou à des mesures physiologiques dans les études à grande échelle. Cela est sans compter que ces instruments ne recueillent pas des données en temps réel (Pekrun et Bühner, 2014). Pour contrer ses difficultés, Greene (2015) suggère des approches de collectes de données en provenance de multiples sources. Par exemple, des instruments de collecte de données physiologiques permettent également de discerner les états émotifs avec les dimensions de valence et d’*arousal* (Mauss et Robinson, 2009). Par contre, ces approches ne permettent pas d’indiquer de manière fiable les émotions de base (Cacioppo, Berntson, Larsen, Poehlmann et Ito, 2000).

Plusieurs instruments récoltant des données physiologiques sont accessibles pour mesurer les états émotifs, tels l’électromyogramme, l’électroencéphalographie, la reconnaissance faciale automatique d’émotion, l’imagerie, la résonance magnétique fonctionnelle et l’activité électrodermale. Toutefois, ces outils de collectes de données physiologiques sont difficilement utilisables dans un contexte réel en formation en ligne pour mesurer les émotions. Toutefois, il existe des outils de collecte de telles données qui peuvent remédier aux difficultés évoquées. Par exemple, les outils de mesure de l’activité électrodermale qui mesurent la conductance cutanée avec des capteurs non intrusifs pour les participants permettent de recueillir des données qui informent sur les états émotifs dans une situation de formation en ligne. Malgré les défis, les collectes de données physiologiques et la reconnaissance automatique faciale d’émotions sont aussi envisageables.

# Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons défini les émotions en éducation comme étant des phénomènes à multiples facettes qui impliquent des processus psychologiques et qui sont caractérisés par des composantes affectives, cognitives, physiologiques, motivationnelles et expressives en réponse à des événements. Avec la place grandissante de la formation en ligne, nous avons évoqué la pertinence de considérer les émotions que vivent les étudiants dans un tel contexte. Selon Cleveland-Innes et Campbell (2012), tous ceux qui sont impliqués dans la formation en ligne font face aux effets des émotions, et ce, autant dans la conception, dans la diffusion que dans l’apprentissage. Du point de vue des étudiants, ils manifestent des émotions par rapport aux différents aspects d’une formation en ligne tels que les questions de conception et d’organisation (par exemple le manque de consignes claires), les questions cognitives (c’est-à-dire les ressources pour soutenir l’apprentissage), les questions sociales, la gestion du temps ou l’utilisation de la technologie (O’regan, 2003).

Les perspectives sur l’enjeu des émotions en formation en ligne sont d’ordres théorique, méthodologique et pragmatique. Force est de constater que la recherche sur les émotions en contexte de formation en ligne est encore fragmentaire et mérite donc d’être poursuivie. Sur le plan conceptuel, les paradigmes devront être mieux clarifiés pour étudier les émotions en éducation, et c’est particulièrement le cas dans les environnements numériques d’apprentissage. Nous n’avons pas insisté sur ce point parce que ce n’est pas l’objet de ce chapitre, mais des perspectives sont à envisager en ce qui a trait aux travaux théoriques sur les émotions de base versus la perspective dimensionnelle. Sur le plan méthodologique, de nombreux défis se posent aux chercheurs pour bien cerner et interpréter les états émotifs. Par exemple, dans un contexte de formation en ligne, il n’est pas aisé de synchroniser l’état émotif à un événement précis qui a engendré une réaction émotionnelle, notamment dans un contexte de modalité asynchrone. Sur le plan pragmatique, les enseignants et les étudiants n’ont pas accès à des outils adaptés pour rendre compte des émotions vécues dans un environnement numérique d’apprentissage et, par conséquent, pour adapter des interventions les plus adéquates possibles pour ultimement favoriser une expérience d’apprentissage en ligne optimale et *in fine* améliorer les résultats d’apprentissage.

# Références

Ashby, F.G. et Isen, A.M. (1999). «A neuropsychological theory of positive affect and its influence on cognition», *Psychological Review*,no 106, p. 529-550.

Barrett, L.F. (2006). «Solving the emotion paradox: Categorization and the experience of emotion», *Personality and Social Psychology Review*,vol. 10, no 1, p. 20-46.

Bates, T. (2019). *Teaching in a digital age: Guidelines for teaching and learning* (2e éd.).

Bates, T. *et al*. (2017). *Tracking online and distance education in Canadian universities and colleges: 2017*, Vancouver, National Survey of Online and Distance Education in Canadian Post-Secondary Education.

Brooks, C. (2016). *ECAR study of undergraduate students and information technology*, Louiseville, CO ECAR.

Cacioppo, J.T., Berntson, G.G., Larsen, J.T., Poehlmann, K.M. et Ito, T.A. (2000). «The psychophysiology of emotion», *Handbook of Emotions*,no 2, p. 173-191.

Cleveland-Innes, M. et Campbell, P. (2012). «Emotional presence, learning, and the online learning environment», *International Review of Research in Open and Distributed Learning*,vol. 13, no 4, p. 269-292.

Conseil supérieur de l’éducation (2015). *La formation à distance dans les universités québécoises: un potentiel à optimiser*, Québec, Conseil supérieur de l’éducation.

D’Mello, S. et Graesser, A. (2011). «The half-life of cognitive-affective states during complex learning», *Cognition & Emotion*,vol. 25, no 7, p. 1299-1308.

Ekman, P. (1993). «Facial expression and emotion», *American Psychologist*,vol. 48, no4, p. 384.

Freeman, S., Eddy, S.L., McDonough, M., Smith, M.K., Okoroafor, N., Jordt, H. et Wenderoth, M.P. (2014). «Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics», *Proceedings of the National Academy of Sciences*, vol. 111, no 23, p. 8410-8415.

Garrison, D.R. (2017). *E-learning in the 21st century: A framework for research and practice* (3e éd.), New York, Taylor & Francis.

Gendron, M. et Feldman Barrett, L. (2009). «Reconstructing the past: A century of ideas about emotion in psychology», *Emotion Review*,vol. 1, no 4, p. 316-339.

Grandjean, D. et Scherer, K.R. (2014). «Théorie de l’évaluation cognitive et dynamique des processus émotionnels», dans *Traité de psychologie des émotions*, Paris, Dunod, p. 51-87.

Greene, B.A. (2015). «Measuring cognitive engagement with self-report scales: Reflections from over 20 years of research», *Educational Psychologist*,vol. 50, no 1, p. 14-30.

Henrie, C.R., Halverson, L.R. et Graham, C.R. (2015). «Measuring student engagement in technology-mediated learning: A review», *Computers & Education*, no 90, p. 36-53.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. et Bond, A. (2020). «The difference between emergency remote teaching and online learning», *Educause Review*.

Kleinginna, P.R. et Kleinginna, A.M. (1981). «A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition», *Motivation and Emotion*,vol. 5, no 4, p. 345-379.

Lafortune, L., Daniel, M.-F., Doudin, P.-A., Pons, F. et Albanese, O. (2005). *Pédagogie et psychologie des émotions : vers la compétence émotionnelle*, Québec, Presses de l’Université du Québec.

Lajoie, S.P. (2014). «Multimedia learning of cognitive processes», dans R.E. Mayer (dir.), *The cambridge handbook of multimedia learning* (2e éd.), Cambridge, Cambridge University Press, p. 623-646.

Linnenbrink-Garcia, L. et Pekrun, R. (2011). «Students’ emotions and academic engagement: Introduction to the special issue», *Contemporary Educational Psychology*,vol.36, no 1, p. 1-3.

Loderer, K., Pekrun, R. et Lester, J.C. (2020). «Beyond cold technology: A systematic review and meta-analysis on emotions in technology-based learning environments», *Learning and Instruction*,no 70, p. 101-162.

Martin, L. et Clore, G. (2001). *Theories of mood and cognition: A user's guidebook*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.

Mauss, I.B. et Robinson, M.D. (2009). «Measures of emotion: A review», *Cognition and Emotion,* vol. 23, no 2, p. 209-237.

Mayer, R.E. (2020). «Searching for the role of emotions in e-learning», *Learning and Instruction*,no 70, p. 101-213.

Moors, A. (2017). «Appraisal theory of emotion», dans V. Zeigler-Hill et T.K. Shackelford (dir.), *Encyclopedia of personality and individual difference*s, Cham, Springer, p. 1-9.

O’regan, K. (2003). «Emotion and e-learning», *Journal of Asynchronous Learning Networks*,vol. 7, no 3, p. 78-92.

Patterson, B. et McFadden, C. (2009). «Attrition in online and campus degree programs», *Online Journal of Distance Learning Administration*, vol. 12, no 2.

Pekrun, R. et Bühner, M. (2014). «Self-report measures of academic emotions», dans R. Pekmn et L. Linnenbrink-Garcia (dir.), *International handbook of emotions in education,* New York, Rouledge, p. 561-579.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. et Perry, R.P. (2002). «Academic emotions in students' self regulated learning and achievement: A program of quantitative and qualitative research», *Educational Psychologist*,no 37, p. 91-106.

Pekrun, R. et Linnenbrink-Garcia, L. (2012). «Academic emotions and student engagement», dans S.L. Christenson, A.L. Reschly et C. Wylie (dir.), *Handbook of research on student engagement*, New York, Springer, p. 259-282.

Ruiz-Primo, M.A., Briggs, D., Iverson, H., Talbot, R. et Shepard, L.A. (2011). «Impact of undergraduate science course innovations on learning», *Science*,vol. 331. no 6022, p. 1269-1270.

Russell, J.A. (2003). «Core affect and the psychological construction of emotion», *Psychological Review*,vol. 110, no 1, p. 145.

Russell, J.A. (1980). «A circumplex model of affect», *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 39, no 6, p. 1161.

Scherer, K.R. (2005). «What are emotions? And how can they be measured?», *Social Science Information*,vol. 44, no 4, p. 695-729.

Schutz, P.A., Hong, J.Y., Cross, D.I. et Osbon, J.N. (2006). «Reflections on investigating emotion in educational activity settings», *Educational Psychology Review*, vol. 18, no 4, p. 343-360.

Shuman, V. et Scherer, K.R. (2014). «Concepts and structures of emotions», dans R. Pekrun (dir.), *International handbook of emotions in education*, New York, Routledge, p. 13-35.

Stockless, A. (2018). «Soutenir le processus d’enseignement-apprentissage des sciences et technologie avec un environnement numérique d’apprentissage», dans F. Fournier, P. Potvin, P. Charland et M. Riopel (dir.), *Utiliser les TIC pour l’enseignement des sciences et technologies*, Montréal, Publications de l’EREST, p. 93-109.

# Chapitre 7. Analyse historique des enjeux de gouvernance dans l’institutionnalisation de la formation à distance: le cas de l’Université TÉLUQ

Michel Umbriaco et Cathia Papi, Université TÉLUQ

L’irruption de la pandémie dans nos collectivités a été accompagnée d’obligations pragmatiques de formation à distance afin de maintenir une offre de formation initiale et de perfectionnement aux différents ordres d’enseignement. D’avoir à s’initier un peu brutalement à la formation à distance (comme à toute autre transformation) en période de crise n’est pas une situation idéale. Sous le prétexte de l’urgence, des prophètes, des personnes mal intentionnées, des apprentis sorciers prennent la parole et font en sorte qu’on «oublie» l’efficience de la formation à distance et de l’apprentissage numérique dont des résultats de recherche et ses bonnes pratiques, développées au Québec depuis plus de 100 ans, témoignent. Ainsi que les bases essentielles à sa valeur pédagogique.

«Faire de la FAD», ce n’est ni seulement mettre des contenus en ligne ni faire des visioconférences comme on ferait des cours en classe. Beaucoup d’enseignants et d’étudiants ont eu l’impression de faire de la formation à distance (FAD) juste parce qu’une distance physique et parfois temporelle était présente, mais la FAD c’est plus que cela, ce sont des conceptions de cours et de l’encadrement étroitement imbriqués et pensés. D’ailleurs, des résultats récents (cités par Lubérisse, 2020; Laberge, 2021) révèlent bien que la formule d’apprentissage autonome se voit grandement bonifiée lorsqu’on y insère des activités interactives favorisant l’intégration au groupe.

Analyser des enjeux de gouvernance, malgré les acceptions très diverses accolées à ce mot (Demers, Bernatchez et Umbriaco, 2019) dans l’institutionnalisation de la formation à distance, demande de revoir l’histoire d’une des plus récentes universités du Québec, l’Université TÉLUQ. Soulignons que retracer l'histoire de la seule université francophone entièrement à distance reste un exercice un peu difficile parce que même si on peut éventuellement en expliquer les tenants et aboutissants, cela se fait toujours dans une rationalisation *a posteriori*. Sur une période de près de 50 ans, l’histoire de toute institution est marquée de mouvements stochastiques plutôt que par un déploiement harmonieux; le défi devient alors d’y déceler une certaine cohérence. Le recul manque et les documents d’analyse critique, comme ceux de Peraya (2016), sont peu abondants, cela pose les contraintes de base de l’écriture de ce chapitre.

# 1. Bref historique[[9]](#footnote-9)

Plusieurs groupes, collectivités ou communautés utilisent largement la formation à distance au début du XXe siècle. Pour le Québec, citons les *Œuvres de Propagation de la Foi* de l’Église catholique ou encore le mouvement qui deviendra l’Union des producteurs agricoles (UPA) (Fournier, 2002) qui cherchent à joindre les membres de leurs groupes par l’entremise, à l’époque, des cours par correspondance. C’est au début des années 1970[[10]](#footnote-10), quelques mois à peine après la création du réseau de l’Université du Québec, qu’un groupe mixte gouvernement/université a pour mission d’examiner les succès et les échecs d’expériences de formation à distance, telles que l’*Open University* du Royaume-Uni, l’*University Without Walls* des États-Unis et des expériences comme Radio Collège, TEVEC (télévision éducative) ou multimédia en éducation des adultes au Québec. Les promoteurs du projet d’une «Télé-université» voulaient alors l’inscrire dans le vaste programme d’accessibilité et de démocratisation socioculturelle de l’université de la fin des années soixante (Deschênes et Maltais, 2006).

Comme dans plusieurs secteurs de la société occidentale, c’était l’époque des grandes espérances pour construire un monde meilleur. On visait alors des apprentissages significatifs en vue du développement personnel de chaque personne. Le slogan de l’époque des gouvernements ainsi que du milieu de l’éducation voulait que: «Si tout le monde est épanoui et heureux s’ensuivra une société idéale».

Comme nous l’écrivions il y a quelques années: «de projet pédagogique expérimental à une université pour la population québécoise visant à rendre accessible l’ensemble des cursus universitaires: c’est le long chemin qu’a emprunté la Télé-université de l’Université du Québec (qui est devenue l’Université TÉLUQ) afin de conquérir crédibilité et pertinence sociale. Participant au vaste programme de démocratisation socioculturelle de l’Université, comme toutes les autres universités depuis la fin des années 60 (Audet, 1969; Dumont et Martin, 1990), la toute première contribution de la TÉLUQ a été et demeure aujourd’hui l’accessibilité de la formation ou du perfectionnement universitaire à la population québécoise» (Doray, Dussault, Rousseau et Sauvageau, 2018). Évidemment, la TÉLUQ, tout au long de son histoire, n’a pas assumé cette contribution ainsi que ses missions de recherche et de services aux communautés. Ses mandats formels et surtout ses capacités d’action étaient différents (en nature et en ampleur) des autres établissements d’enseignement supérieur. (Henri et Kaye, 1985; Guillemet, 2007; Bertrand, 2010).

Au Québec, la mise en œuvre de cette nouvelle université est perçue comme une autre grande innovation éducative découlant de la Révolution tranquille (Gauthier, 1972). Toutefois, déjà à cette période, il fallait répondre aux prophètes de mauvais augure qui affirmaient que la formation à distance était une mode passagère qui, comme le mouvement audiovisuel, mourrait à très court terme («de six à neuf mois tout au plus») selon un recteur de l’époque.

On doit aussi souligner la grande différence institutionnelle et organisationnelle d’avec les autres universités à distance du Canada et plus largement, d’Occident. La TÉLUQ, contrairement à tous les autres établissements, n’a pas été planifiée ou créée par un gouvernement. Elle a été créée par l’Université du Québec. Si bien que ce n’est que 20 ans après sa création (en 1993) que le gouvernement reconnaissait le «potentiel et l’expertise unique de la TÉLUQ», et lui octroyait une personnalité juridique en lui délivrant des lettres patentes formelles. Par ailleurs, chacune des grandes écoles à distance canadiennes et internationales a ses caractéristiques propres, mais elles partagent de grandes similarités avec l’Université TÉLUQ. En consultant les travaux et les publications d’éducation comparée, on peut aussi affirmer que la TÉLUQ, comme organisation, tient davantage de la tradition anglo-saxonne en raison de son autonomie universitaire (liberté universitaire et autonomie institutionnelle).

Au cours des toutes premières années de son existence, la TÉLUQ connaît des succès reconnus tant par le gouvernement du Québec, par la communauté enseignante que par la population en général. Ces succès scientifiques, éducatifs, publics et financiers ont provoqué l’envie de «petits esprits mesquins pseudo-universitaires»[[11]](#footnote-11) et conséquemment, une série d’importantes crises institutionnelles.

Dans l’«histoire tumultueuse», comme le dit si bien le Conseil supérieur de l’éducation (2015), de cette université, il y a eu huit crises majeures qui ont sérieusement mis en cause son existence en la menaçant de fermeture complète et définitive. Doit-on vraiment souligner que c’est le seul établissement universitaire du Québec[[12]](#footnote-12), et de loin, qui a fait les frais d’autant de «menaces politiques» à sa survie même?

# 2. Rôles des crises institutionnelles

Nul doute de l’intérêt de s’attarder sur la nature et le rôle de ces crises dans le processus même de l’institutionnalisation. À titre d’exemple, nous examinerons la toute dernière crise, qui remonte à la fin de juillet 2018. Cette crise éclate par la suspension, sous de fausses représentations, du 9e directeur général, culmine lors du rapide passage de pacification d’un 10e directeur général, et enfin, près de deux ans plus tard, par l’arrivée de la 11e directrice générale en mars 2020.

Cette crise a puisé son origine en novembre 2015, où, dès son arrivée en poste, d’ailleurs au sortir d’une autre crise provoquée, entre autres, par le départ de la 8e directrice générale, le 9e directeur général décide d’entamer une démarche pragmatique et systémique de réflexion et d’autocritique radicale du fonctionnement de la TÉLUQ. Sont proposés de nouveaux modèles technopédagogiques afin de mieux desservir la population québécoise. Cette opération interne vise à atténuer au maximum les potentielles sources de conflits internes et externes. La TÉLUQ propose alors un véritable *aggiornamento* institutionnel. S’appuyant sur un avis très favorable du Conseil supérieur de l’éducation (2015), l’ensemble des artisans de l’institution s’allient pour produire un mémoire de positionnement stratégique (TÉLUQ, 2016). C’est alors, sous le leadership du 9e directeur général, qu’on assiste à une proposition de refondation de l’établissement afin de mieux servir le Québec avec le soutien des instances gouvernementales, universitaires, publiques et privées. Soulignons que cette nouvelle donne passe également par une actualisation de la vision de ce qu’est fondamentalement la formation à distance, comme l’écrivent alors Richard et Brassard:

La formation à distance (FAD) peut […] être considérée comme une modalité qui tend à isoler l’apprenant dans une démarche de formation individuelle [...] Toutefois, lorsqu’elle est conçue rigoureusement, elle permet, au contraire, d’offrir une flexibilité dans le cheminement qui peut ainsi être mieux adapté aux besoins et au rythme d’apprentissage des étudiants. […] Au lieu d’être dans une perspective d’éloignement, c’est davantage une démarche de proximité[[13]](#footnote-13) qui est mise en place. S’appuyant sur un design pédagogique rigoureux et sur des contenus issus des données probantes, la FAD garantit la diffusion à large échelle des formations et permet ainsi un déploiement sur l’ensemble du territoire québécois. La mise en place de cours autoportants permet une évaluation exhaustive du contenu et de la démarche, car c’est l’entièreté de la formation qui peut être observée, analysée et validée. […] Les études sur les cours à distance révèlent que la formule d’apprentissage autonome se voit grandement bonifiée lorsqu’on y insère des activités d’intégration interactives en groupe (Richard et Brassard, 2017, p. 4).

Dans un contexte de contraction des ressources dévolues aux universités, cette proposition misait sur une volonté de réponses étendues aux besoins de la société québécoise en promouvant des valeurs de partenariat, de collaboration, de coopération et de mise en commun des ressources. Malheureusement, une fois de plus, le soutien espéré ne s’est pas matérialisé, bien au contraire, et ce, malgré des encouragements de certains acteurs gouvernementaux et universitaires. En effet, c’est au cœur de l’été 2018 que le 9e directeur général est suspendu. Précisons ici que cette suspension d’un chef d’établissement universitaire constituait une dangereuse première historique au Québec et au Canada. Devant le silence des cadres supérieurs et des corps constitués, ce sont des organisations syndicales qui montent au créneau pour défendre l’autonomie universitaire, comme on peut le constater dans cet extrait d’un des communiqués de l’époque:

La suspension du directeur général de l’université TÉLUQ, effectuée sans aucun préavis et transmise par communiqué un vendredi soir de vacances, est inédite dans les annales universitaires du Québec. C’est une mesure d’une extrême gravité, qui en plus d’être désolante et préoccupante, crée une crise majeure pour une université de petite taille, unique dans le réseau de l’UQ alors que nous travaillons depuis des mois avec les ministères et d’autres universités à mett[r]e en place le eCampus Québec. Qui plus est, le ministère refuse de fournir au conseil d’administration de la TÉLUQ, ainsi qu’à l’Assemblée des gouverneurs, le rapport faisant état d’«anomalies» suffisamment graves pour demander une enquête plus approfondie. [...] Ce silence laisse planer des doutes inutiles sur l’intégrité de notre institution et de son directeur général (Syndicat des professeures et professeurs de la Télé-université [SPPTU], 2018).

La crise s’est soldée, à la fin de mai 2019, par la constatation d’une absence de faute du directeur général. Conséquemment, des excuses officielles accompagnées d’un dédommagement du gouvernement et du siège social de l’Université du Québec[[14]](#footnote-14) (Cloutier, 2019) lui sont accordées.

Nonobstant les prétextes invoqués à l’époque, l’intérêt de l’analyse de cette crise récente demeure sans doute dans les explications plus profondes qui en émergent et qui sont assez largement communes aux autres épisodes dramatiques des 50 dernières années.

Le tout premier élément, justifiant le rejet de cette institution, c’est la notion de «nouveauté dangereuse» ou de «nouveauté importune». En effet, dès les débuts de la TÉLUQ, elle est, par les administrations universitaires en place, souvent qualifiée de «possible et dangereuse concurrence» (Ferretti, 1994). Elle tranche avec le modèle central du déploiement et du développement de l’Université du Québec qui en est un de campus régionaux et de centres de services en région. Ce phénomène de «résistance au changement», soutenu par une logique des intérêts financiers, est un mode d’action déjà analysé depuis longtemps (Boudon, 1986).

Le deuxième élément, plus radical dans son expression, argue, encore aujourd’hui, que la formation à distance est un pis-aller pas très utile pour l’accessibilité aux études ou encore pour l’apprentissage de matières en général (Fortier, 2021).

Le troisième élément concerne les critiques de l’exclusivité de son mandat. Comme c’est le cas aussi des critiques attribuées aux autres constituantes spécialisées du réseau de l’Université du Québec, comme l’École nationale d’administration publique (ENAP), l’École de technologie supérieure (ÉTS) et surtout, pendant un temps, l’Institut national de la recherche scientifique (INRS). Ces critiques, dernièrement, semblent s’inspirer des prescriptions du nouveau management public comme le rapporte ici, de manière colorée, un cadre:

*En repensant aux échanges avec la ministre David, j’ai l’impression qu’elle a adhéré à certains éléments présentés et en a rejeté d’autres. Son projet de eCampus reprend la vision de guichet unique, du point de vue de l’étudiant, mais elle souhaite voir les universités «faire leur place», ce qui semble être un euphémisme pour dire innover et entrer en compétition plutôt que de mutualiser et partager les ressources. Depuis l’époque de François Legault à l’éducation, le MEES a plutôt encouragé les dédoublements et les campus délocalisés. Tout désir d’encadrer ou de baliser ces phénomènes est interprété comme si on parlait de planification quinquennale de type soviétique.*

Peut-on comprendre que ce thème du rejet (obtus?) répond à celui de l’adhésion (naïve?) qui affirme que la formation à distance est LE modèle pour le présent et l’avenir de l’éducation au Québec et dans le monde?

Pour tenter d’analyser et de comprendre la situation, cette succession de crises oblige à recourir aux paradigmes de «conflit structurel et structurant», dans la grande famille de l’approche critique. Par ailleurs, cette succession de crises peut s’analyser en déclinant les différentes relations administratives et politiques des 11 directions générales qui ont eu un effet déterminant sur la définition même de l’établissement. Se baser sur l’effet premier de ce groupe de 11 leaders, c’est aussi souligner la relative fragilité de cette organisation, certes agile, mais aussi corollairement très vulnérable aux contextes, et personnels, et sociopolitiques.

Force est de constater aujourd’hui que ces crises, mis à part les changements de direction qu’elles ont habituellement occasionnés, ont affiné la mission même de la TÉLUQ, ont encouragé son développement et lui ont permis de s’affirmer comme un établissement unique, voire essentiel (Courchesne, 2012), dans le réseau universitaire canadien et international. Et ce, même si, depuis 2015, c’est l’Université Laval qui est devenue la plus grande université bimodale francophone avec aujourd’hui plus de 1000 cours en ligne, plus de 120 programmes à distance et près de 50 000 inscriptions (Laval, 2020).

# 3. Et pour la suite

Tous ceux qui s’intéressent au phénomène du changement savent bien que le passé n’est pas garant de l’avenir. Mais qu’en est-il de cette institution aujourd’hui et dans le tout proche avenir?

Disons d’emblée qu’on ne perçoit aucun prodrome d’une éventuelle crise. Précisons qu’un des effets de la pandémie de COVID-19 a été de constater une hausse significative de plus de 20 % des inscriptions d’étudiants et conséquemment, une amélioration du son financement. Par ailleurs, l’équipe de direction a été renouvelée et le gouvernement a fait appel à l’Université TÉLUQ pour développer une série de formations, comme celle intitulée *J’enseigne@distance* (Papi, 2021), *J’accompagne mon enfant qui apprend à distance*[[15]](#footnote-15) et *J’étudie à distance*[[16]](#footnote-16) et pour aider la population et l’ensemble des autres établissements scolaires à s’outiller en vue de la réussite du plus grand nombre d’élèves et d’étudiants, malgré les contraintes liées à la pandémie.

Les ballottements publics sur les appréciations négatives de la formation à distance, essentiellement reliées au manque de contacts ou d’encadrement et les réponses de contrepartie de chercheurs et du gouvernement du Québec, ne laissent pas présager de remises en cause radicale.

À ce sujet est-il besoin de souligner qu’il n’y a pas de différence radicale entre la formation à distance et la formation sur campus. Les acteurs (les professeurs, les étudiants et les autres intervenants pédagogiques) demeurent les mêmes. Les relations fondamentales entre le Savoir, l’Inconnu et ceux qui s’y attellent sont les mêmes. Ce ne sont donc que des modes différents d’apprentissage et de découverte entraînant évidemment des contraintes physiques, spatiales et temporelles qui diffèrent.

D’ailleurs, il faut le redire encore et encore, dès le début des années 1970, l’obligation d’une convivialité entre les personnes, d’un contact personnalisé, a été mise en évidence par plusieurs recherches (entre autres de l’INRS, du Groupe interinstitutionnel de recherche en formation à distance [GIREFAD], du Laboratoire en informatique cognitive et environnements fonctionnels [LICEF], etc.) comme condition nécessaire à la réussite et à la persévérance aux études. Des résultats récents révèlent bien que la formule d’apprentissage autonome se voit grandement bonifiée lorsqu’on y insère des activités interactives favorisant l’intégration au groupe.

Enfin, sur ce même sujet, soulignons qu’une des avancées bénéfiques de l’éducation numérique de qualité, c’est une formalisation accrue et un investissement significatif à chacune des phases d’un cours ou d’un programme: planification et recherche pédagogique, conception (et design), production, implantation et mode de diffusion et enfin, évaluation, rétroaction et recherche (Laberge 2021). On peut souligner aussi que maintenant, plus que jamais, la formation à distance et la technologie sont des enjeux majeurs du développement universitaire (Quirion, 2020).

Comme nous l’avons évoqué, on a souvent prédit la fin de la TÉLUQ, prétextant de sa non-pertinence, de sa lourdeur, ou de sa petitesse, ou de son manque de crédibilité universitaire et quoi encore, et ce, depuis 1973. Mais, force est de constater qu’elle est toujours là, et rend des services qu’elle seule peut rendre. Son avenir, comme pour la majorité des établissements d’enseignement, dépendra essentiellement de la passion de ses artisans à promouvoir de manière cohérente et efficace des valeurs d’accessibilité et d’ouverture. Comme certains l’affirment, l’équipe soudée devra partager une «vision et une confiance en l’avenir qui dépassent les limites du raisonnable» selon la belle expression de Barker (1993, 1995). Soulignons enfin la contribution de l’Université TÉLUQ au développement de la formation à distance dans les autres universités comme à l’Université Laval et à d’autres ordres d’enseignement, en plus des gouvernements et de certaines entreprises.

Malgré des réalisations respectables, malgré les embûches rencontrées, les contributions institutionnelles de l’Université TÉLUQ auraient pu être plus significatives si le partenariat et la collaboration universitaire avaient été une réalité. C’est ce que l’Université TÉLUQ a affirmé en 2016, et elle continue de le faire aujourd’hui (2021).

# Références

Audet, L.-P. (1969). *Bilan de la réforme scolaire au Québec : leçon inaugurale*, Montréal, Presses de l’Université de Montréal.

Barker, J.A. (1995). *Les paradigmes: à la découverte du futur*, Saint-Hubert, Un monde différent.

Barker, J.A. (1993). *Paradigms: The business of discovering the future*, New York, Harper Business.

Bertrand, L. (2010). *Renouveler l’université : pour un rapport au savoir adapté au XXIe siècle*, Québec, Presse de l’Université Laval.

Boudon, R. (1986). L'idéologie ou l’origine des idées reçues, Paris, Fayard.

Cloutier, P. (2019). «L’ex-dg de l’Université TÉLUQ Martin Noël blanchi et dédommagé», *Le Soleil*.

Conseil supérieur de l’éducation (2015). *La formation à distance dans les universités québécoises: un potentiel à optimiser*,avis au ministre de l’Éducation, de l’Enseignement supérieur et de la recherche, Québec, Gouvernement du Québec.

Courchesne, M. (2012). *Octroi de nouvelles lettres patentes à la Télé-université,* Communiqué, Québec.

Demers, L., Bernatchez, J. et Umbriaco, M. (dir.) (2019). *De l’administration à la gouvernance des universités: progrès ou recul? L’expérience du Québec*, Québec, Presses de l’Université du Québec.

Deschênes, A.-J. et Maltais, M. (2006). *Formation à distance et accessibilité*, Québec, Télé-université.

Doray, P., Dussault, E.L., Rousseau, Y. et Sauvageau, L. (dir.) (2018). *L’Université du Québec 1968-2018: 50 ans de contributions éducatives et scientifiques au développement du Québec*, Québec, Presses de l’Université du Québec.

Dumont, F. et Martin, Y. (dir.) (1990). *L’éducation 25 ans plus tard! Et après?*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture (IQRC).

Ferretti, L. (1994). *L’université en réseau : les 25 ans de l’Université du Québec*, Québec, Presses de l’Université du Québec.

Fortier, M. (2021). «L’école virtuelle susceptible de donner des résultats catastrophiques», *Le Devoir*, 16 janvier.

Fournier, G. (2002). *Les pratiques de formation à distance en éducation populaire au Québec, de la Confédération au rapport Parent*, mémoire de maîtrise,Québec, TÉLUQ*.*

Gauthier, G. (1972). «Évolution récente de l’enseignement supérieur québécois», *McGill Journal of Education/Revue des sciences d’éducation de McGill*, vol. 7, no 2, p. 135-148.

Guillemet, P. (2007). *Former à distance : la télé-université et l’accès à l’enseignement supérieur 1972-2006*, Québec, Presses de l’Université du Québec.

Henri, F. et Kaye, A. (dir.) (1985). *Le savoir à domicile : pédagogie et problématique de la formation à distance*, Québec, Presses de l’Université du Québec.

Laberge, Y. (2021). «Optimiser son enseignement à distance en humanisant ses cours asynchrones», *Affaires universitaires*, 10 février.

Lubérisse, Y. (2020). *L’évolution de la formation à distance et l’éducation du futur: coup d’œil prospectif*, Montréal, Centre de ressources en éducation et en formation à distance (CERFAD).

Papi, C. (2021). «Enseignement à distance: source de renouveau pédagogique?», *La Conversation*, 8 janvier, <https://theconversation.com/enseignement-a-distance-source-de-renouveau-pedagogique-151625>, consulté le 17 novembre 2021.

Peraya, D. (2016). «L’actualité récente de la TÉLUQ: quel héritage? Quelles leçons? Quels enjeux et quelles perspectives pour l’enseignement universitaire?», *Distances et médiations des savoirs*, 13.

Quirion, R. (dir.) (2020). *L’université québécoise du futur : tendances, enjeux, pistes d’action et recommandations*,Québec, Fonds de recherche du Québec.

Richard, M. et Brassard, C. (2017). *L’appropriation des données probantes par les milieux de pratiques: un défi à relever pour l’Institut national d’excellence en éducation*,mémoire dans le cadre de la consultation relative à la création d’un Institut national d’excellence en éducation (INEÉ),Québec, TÉLUQ.

Syndicat des professeures et professeurs de la Télé-université (SPPTU) (2018). *Communiqué sur la suspension du directeur général de l’université TÉLUQ*, août, Québec.

Umbriaco, M. (2018). «Une analyse historique de la formation à distance à la Télé-université»,dans P. Doray, E. Dussault, Y. Rousseau et L. Sauvageau (dir.), *L’Université du Québec 1968-2018: 50 ans de contributions éducatives et scientifiques au développement du Québec*, Québec, Presses de l’Université du Québec, p. 115-126.

Université Laval (2020). «Page d’accueil», <https://www.distance.ulaval.ca>, consulté le 17 novembre 2021.

Université TÉLUQ (2020). *Projet de gouvernance pour le plan stratégique*, Québec, Université TÉLUQ.

Université TÉLUQ (2016). *L’enseignement supérieur à l’ère du numérique: un projet de société*, Québec, TÉLUQ.

Villardier, L. (2011). *L’université proche ou de proximité*, communication présentée au colloque du Groupe interinstitutionnel de recherche en formation à distance (GIREFAD) à l’ACFAS, Sherbrooke.

# Chapitre 8. Politique de formation à la formation à distance des personnels de l’éducation et de l’enseignement supérieur en contexte de crise sanitaire au Québec

Martin Maltais, Université du Québec à Rimouski

Anne-Sophie Bendwell, Université du Québec à Montréal

*In the emerging society information is the basic resource, and using information effectively is the basic skill. In this new society the transfer and use of information will be an increasingly pervasive activity. More people in a greater range of situations will process information and make decisions based on that information. Those who best understand the efficient and timely use of information will be at an advantage in the new society, whereas those who ignore the power of information and its application will lag behind* (Larsen, 1985, p. 143).

Au moment où la crise de COVID-19 débute au Québec, il est apparu rapidement à un grand nombre d’acteurs sociaux – et l’on peut envisager que cette réalité était la même dans toutes les sociétés – que le raisonnement décrit par Larsen (1985) prenait un sens immédiat dans plusieurs secteurs. C’était le cas en particulier dans les systèmes éducatifs qui devaient se déployer à distance alors que les personnels maîtrisaient peu les pratiques à distance et qu’ils étaient peu nombreux à s’y intéresser.

L’idée que l’information puisse être conçue comme une ressource et son utilisation comme une compétence n’est pas nouvelle. Son application ou sa pertinence est vraisemblablement valable dans toutes les sociétés et les activités humaines. Toutefois, c’est notamment l’ampleur que prend le phénomène qui caractérise le monde actuel, particulièrement lorsqu’on y vit une crise comme celle de la COVID-19.

Dès lors que le phénomène devient la norme et qu’il influence de façon significativement importante les possibilités de vie, d’émancipation, de promotion, de santé ou de richesse de chaque personne et de chaque collectivité, ainsi que la qualité des environnements dans lesquels elles évoluent, les décideurs publics ne peuvent en faire l’économie, et ce, pour chacune de leur décision, notamment en éducation. Pour bien comprendre la portée de cet énoncé, deux éléments méritent d’être précisés.

Premièrement, il faut aborder cette question de l’information disponible pour les décideurs, en particulier celle qui l’était tout au long de la crise sanitaire. Depuis l’émergence de cette crise, la qualité (au sens de degré de validité et de pertinence pour intervenir) des informations disponibles est essentielle. Dans cette course pour une information de la meilleure qualité possible, la production de connaissances scientifiques offre sans conteste la meilleure certification possible. S’il est une grande première observation à mettre en relief, parce qu’elle teintera l’ensemble de ce chapitre, c’est bien celle-ci.

Deuxièmement, il faut aborder la question du transfert et de l’utilisation des ressources informationnelles (Lemieux, 2012). Ici, la capacité à comprendre non seulement les informations reçues, mais aussi leurs portées, leurs implications et les gestes à poser est centrale. Elle implique de maîtriser et de saisir la dynamique des acteurs dans l’écosystème de référence et la façon de mobiliser efficacement chacun des individus et des groupes appelés à jouer un rôle pour ajuster les pratiques de chacun à une vitesse inouïe et avec toutes les nuances (Fullan, 2020) appropriées, pour ne pas rester derrière (*lag behind*).

D’entrée de jeu, il est apparu utile de mettre ces éléments en relief parce que «rester derrière», dans le contexte de la crise sanitaire liée à la COVID-19, n’implique pas de prendre un peu de retard sur son voisin, son ami ou son compétiteur: cela peut amener un effondrement du tissu social, du système économique, une crise du chômage, des émeutes, des meurtres et des suicides, une fragilisation du système de santé, du système éducatif en général, mais aussi du système universitaire en particulier, tant pour les personnels qui y évoluent que pour les personnes qui y réalisent leurs activités de formation.

Dans un contexte où les résultats de l’activité scientifique et leur mobilisation efficace deviennent le cœur de la stratégie pour sortir de la crise, une des premières questions qui se pose concerne la transition (Chabot, 2015) vers l’enseignement à distance du personnel éducatif. Face à cette transition, quatre enjeux (Bernatchez, 2017) se posent: 1) le faible niveau de compétence du personnel enseignant pour réaliser leurs activités à distance; 2) la faiblesse de l’offre de formation pour développer de telles compétences; 3) la faiblesse de l’expérience étudiante d’apprentissage à distance; 4) la gestion des personnels en éducation et en enseignement supérieur à distance. Ici, notre regard se pose sur l’enjeu des compétences du personnel qui doit enseigner à distance. Le présent chapitre propose ainsi de reconstituer la trame d’une action spécifique posée par le ministre de l’Éducation et de l’Enseignement supérieur du Québec: la création du cours *J’enseigne@distance*[[17]](#footnote-17) à partir du récit de l’auteur principal du présent chapitre.

# 1. Problème

Le mercredi 11 mars 2020, le bureau du premier ministre du Québec prend conscience de la pandémie de COVID-19 qui frappera la province et mettra le Québec sur pause. En cours de journée, le cabinet du ministère de l’Éducation et de l’Enseignement supérieur est informé de la situation et de la probabilité imminente d’une fermeture des établissements scolaires et d’enseignement supérieur.

Dès le vendredi 13 mars 2020, on annonce la fermeture complète des établissements scolaires, des collèges et des universités. Tout est mis sur pause pour 15 jours. Les établissements d’enseignement privés du niveau scolaire et collégial poursuivent quant à eux leurs activités à distance et les activités universitaires offertes à distance se poursuivent également. Cette période doit servir à se réorganiser pour pouvoir opérer à distance ensuite, si nécessaire.

Au cours de cette période, l’enjeu de la «formation de l’ensemble des personnels du milieu de l’éducation et de l’enseignement supérieur à des pratiques éducatives à distance» est mis en relief. Deux types d’action semblaient nécessaires:

1) Former rapidement, pendant que le personnel cherche des solutions, à un minimum de compétences et de bonnes pratiques en formation à distance (FAD).

2) Offrir une formation plus exhaustive et soutenue auprès de l’ensemble des personnels dans l’éventualité d’une autre crise semblable.

Ici, le problème consiste à rendre compte de la dynamique complexe entre le gouvernement et ses universités[[18]](#footnote-18) dans l’aménagement du premier type d’action, du moins partiellement, qui a concerné davantage l’Université TÉLUQ. Dans ce chapitre, l’enjeu de la transition «formation en présence» et «formation à distance» est abordé selon cette perspective. L’objectif était d’accroître rapidement les compétences des personnels enseignants, à tous les ordres, en formation à distance.

# 2. Cadre de référence

La question abordée concerne la façon dont le gouvernement du Québec, en l’occurrence le ministère de l’Éducation et de l’Enseignement supérieur, a réalisé l’aménagement du développement des compétences des enseignants et des autres personnels de l’éducation à la formation à distance. Reconstituer cet aménagement suppose de s’appuyer sur certaines notions issues de l’analyse des politiques publiques et d’autres issues de la formation à distance. Pour y arriver, le présent cadre de référence reprend en les bonifiant des notions déjà publiées (Maltais, 2012; Maltais, Boudreault et Déméro, 2021).

## 2.1 Analyse des politiques publiques

L’analyse des politiques publiques est abordée ici parce que l’objectif consiste à reconstituer ce qui est considéré comme une politique publique pour répondre à l’enjeu du faible niveau de compétence des personnels de l’éducation et de l’enseignement à distance sur la formation à distance. On aborde brièvement les notions de politique et le processus de réalisation d’une politique.

Lemieux (2002) relève trois types de définitions d’une politique. Selon le premier type, une politique publique se définit par des activités (ou une absence d’activités) déployées par un ou des acteurs politiques. Il peut s’agir d’acteurs gouvernementaux (Bellavance, 1985; Dye, 1984) ou d’autres acteurs politiques (Jenkins, 1978). Le second type renvoie au motif de l’élaboration d’une politique, à un problème que l’on veut résoudre. Vu sous cet angle, une politique publique est ainsi perçue comme une série d’actions ou d’inactions adoptées par des acteurs (autorités publiques), dans le but de résoudre un problème ou un ensemble de problèmes (Anderson, 1984; Pal, 1992). Le troisième type, axé sur les solutions à apporter, considère les politiques publiques sous l’angle du projet, des valeurs ou du sens que l’on peut attribuer à ces dernières (Brooks, 1989; Jenkins, 1978).

Ainsi, une politique publique est une ligne d’action «faite d’activités orientées vers la solution de problèmes publics dans l’environnement, et ce, par des acteurs politiques dont les relations sont structurées, le tout évoluant dans le temps» (Lemieux, 2002, p. 6).

Une politique publique se déroule selon un cycle, des étapes, qui reviennent si le problème persiste et que l’on souhaite toujours le résoudre, ou si la solution n’est pas satisfaisante. Ce cycle peut être considéré de façon semblable pour une politique universitaire d’encadrement à distance. C’est à Jones (1970) qu’est attribuée la paternité de la modélisation des différentes étapes du processus de réalisation des politiques qui se cristallisent en cinq étapes: l) l’émergence; 2) l’élaboration; 3) l’adoption; 4) la mise en œuvre; 5) l’évaluation.

L’émergence des politiques publiques renvoie, pour Kingdon (2003), à la mise à l’agenda. L’élaboration a trait à la forme des politiques. Elle «se déroule dans le système politique et consiste à formuler des mesures qui pourront être appliquées aux situations à réguler dans l’environnement externe ou dans l’environnement interne» (Lemieux, 2002, p. 21). L’adoption concerne les modalités de la prise de décision sur les actions à prendre ou à ne pas prendre par rapport à ce qui pose un problème. La mise en œuvre «consiste dans l’application de ces mesures aux situations qui font problème, de façon qu’elles se conforment aux normes qui ont plus ou moins inspiré ces mesures» (Lemieux, 2002, p. 21). L’évaluation des politiques publiques se définit comme «un méta-processus, de caractère normatif» (Lemieux, 2002, p. 131-132).

## 2.2 Formation à distance

Définir la FAD n’est pas une chose simple. Comme Deschênes et Maltais (2006) et Maltais, Boudreault et Déméro (2021) le relèvent, plusieurs définitions existent et aucune ne fait actuellement l’unanimité, compte tenu de leurs limites ou des présupposés idéologiques qui leur sont parfois sous-jacents. D’ailleurs, la séparation des modes de formation semble perdre en pertinence et s’inscrire davantage selon un continuum où l’on aurait la formation à distance à une extrémité et la formation en présence à l’autre, avec une multitude de formes intermédiaires entre les deux. On observe toutefois que l’une des grandes difficultés de la formation à distance concerne sa capacité à soutenir adéquatement les apprenants à distance sur les plans social, affectif et motivationnel (Maltais et Deschênes, 2006; Maltais, Boudreault et Déméro, 2021; Papi et Desjardins, 2021).

# 3. Méthodologie

L’objectif consiste à reconstituer, du moins en partie, la dynamique des acteurs dans l’aménagement de la politique de formation à la formation à distance du gouvernement du Québec pour les personnels de l’éducation et de l’enseignement supérieur lors de la mise à distance de l’offre de formation découlant de la crise sanitaire de COVID-19 débutée le 11 mars 2020. Cette reconstitution se fera à partir du récit d’un acteur qui était directeur adjoint au cabinet du ministre de l’Éducation et de l’Enseignement supérieur au cours de la période visée. Il est aussi l’auteur principal de ce chapitre.

Dans ce contexte, la méthodologie utilisée s’inspire de l’approche biographique et des récits de vie (Bourdages, 2001; de Coninck et Godard, 1990) ainsi que de l’étude de cas. De Coninck et Godard (1990) regroupent les études biographiques en trois modèles: archéologique, centré sur le cheminement (processuel) et structurel. Ici, c’est le modèle centré sur le cheminement qui est retenu parce qu’il étudie «la forme du processus lui-même et, à travers cette forme, les éléments causaux à l’œuvre» (de Coninck et Godard, 1990, p. 30). Ensuite, l’étude de cas est aussi retenue en reprenant un cas unique, celui du cours *J’enseigne@distance*. Yin (1993) a répertorié trois types d’études de cas: exploratoire, explicative et descriptive. Ici, c’est le type explicatif qui est retenu parce qu’il vise généralement à comprendre comment se structurent les relations de cause à effet entre des phénomènes donnés et, souvent, à comprendre les relations causales multiples. Les données utilisées pour comprendre l’aménagement de cette politique sont celles produites dans le récit rédigé par l’auteur principal telles qu’il les a reconstituées.

Le récit est donc produit en séquences qui se déclinent conformément au processus de réalisation des politiques publiques.

# 4. Aménagement de *J’enseigne@distance*[[19]](#footnote-19)

J’ai rédigé le présent récit sous forme biographique, en m’inspirant de la démarche sur les récits de vie expérimentée dans un cours de 2e cycle avec Louise Bourdages, il y a plus de 20 ans. J’ai découpé ce récit très sommaire issu d’une période excessivement riche pour moi en termes de réalisations et d’apprentissages concernant le système d’éducation et d’enseignement supérieur du Québec. *J’enseigne@distance*, l’idée que j’ai lancée, est l’une de ces grandes réalisations gouvernementales où j’ai appris *in situ* comment il est possible de rendre possible ce que nombre d’acteurs auraient cru impossible. Dans ce cas, j’avais trois avantages. Le premier avantage relève du contexte de la crise sanitaire qui permet de travailler différemment et de la confiance du ministre de l’Éducation et de l’Enseignement supérieur à mon endroit, deux éléments qui offraient à certaines de mes interventions un caractère quasi plénipotentiaire. Le deuxième avantage était cette vaste connaissance presque intime de l’enseignement supérieur au Québec, mais aussi une connaissance très personnelle de la formation à distance au Québec. Le troisième avantage relève de cette capacité, sans doute acquise à travers les grands accidents de ma vie, à passer à travers les crises avec une indéfectible confiance et une capacité à anticiper certaines voies à privilégier (ce que j’appelle savoir regarder au-dessus de la ligne d’horizon) avec un grand naturel. Bref, j’étais sur mon X.

## 4.1 Émergence

Le 11 mars 2020, au lendemain du dévoilement du budget du Québec, j’étais aux anges: le budget de l’éducation et de l’enseignement supérieur atteignait un niveau d’investissement record avec plus de 22 milliards de dollars. Mais en marge du dévoilement du budget, le bureau du premier ministre du Québec prend conscience de la pandémie de COVID-19 qui frappera la province et mettra le Québec sur pause. En cours de journée, le cabinet du ministère de l’Éducation et de l’Enseignement supérieur est informé de la situation et de la probabilité imminente d’une fermeture des établissements scolaires et d’enseignement supérieur. J’étais consterné. Mais j’avais aussi le sentiment profond d’être la bonne personne au bon endroit.

La direction du cabinet (dont je fais partie avec la directrice), celle des communications et le ministre se réunissent pour clarifier les prochaines étapes. Dans un premier temps, la structure administrative du ministère disparaît et toutes les décisions et les actions du ministère passent désormais par cette première cellule de crise. Elle est sous l’autorité du cabinet du premier ministre. On informe le sous-ministre et la secrétaire générale du ministère de la nouvelle organisation. Un autre comité est ensuite créé dès le lendemain pour mettre en œuvre les décisions, ce qui inclura les principaux sous-ministres adjoints.

Deux autres cellules de crise «partenaires en éducation» et «partenaires en enseignement supérieur» sont constituées. On y retrouvera dirigeants ou représentants des organisations patronales, syndicales et d’associations étudiantes. Elles deviendront rapidement trois (une pour chaque ordre). Trois autres comités sont créés au cours des premières semaines de la crise, composés exclusivement des dirigeants des différents ordres. Des réunions régulières sont instaurées.

Dès le vendredi 13 mars 2020, on annonce la fermeture complète des établissements scolaires, des collèges et des universités. Tout est mis sur pause pour 15 jours. Les établissements d’enseignement privés du niveau scolaire et collégial poursuivent quant à eux leurs activités à distance. Les activités universitaires offertes à distance se poursuivent également. Cette période doit servir à se réorganiser pour pouvoir opérer à distance ensuite, si nécessaire.

Au cours de la deuxième semaine, nous comprenons l’ampleur des défis qui se dressent devant nous: le secteur public n’a ni les ressources ni les infrastructures et surtout, nous constatons que le personnel scolaire et d’enseignement supérieur n’a pas les compétences pour enseigner efficacement à distance. Les organisations de formation à distance nationales (Société de formation à distance des commissions scolaires du Québec [SOFAD], cégep@distance, etc.) n’ont pas la force de frappe nécessaire. Le campus numérique (*e*Campus) n’est toujours pas en marche non plus. Le Québec n’a pas de politique de formation à distance.

Pour le milieu universitaire, il y a davantage d’expertise, mais même dans ce milieu, les résistances, les critiques et les médisances sur la formation à distance sont légion. Les établissements d’enseignement privés d’intérêt public du secondaire et du collégial ont, pour plusieurs d’entre eux, une longueur d’avance en la matière, ayant développé certaines pratiques et habitudes. Mais ce n’est toutefois pas suffisant. Par exemple, certains établissements ont convenu avec leurs syndicats d’enseignants de former les élèves à distance lors des tempêtes de neige, de façon à ne pas perdre leurs journées pédagogiques. Ce simple petit acquis permettait dans ces cas de ne pas avoir de résistance du personnel pour basculer à distance: il en avait l’expérience. Mais la très grande majorité des enseignants ne voulaient pas enseigner à distance et leurs syndicats les représentaient en conséquence.

Cette faiblesse du système scolaire et de l’enseignement supérieur québécois est apparue pour moi comme le défi central du ministère pour terminer l’année scolaire et les sessions collégiale et universitaire.

L’enjeu de la «formation immédiate de l’ensemble des personnels du milieu de l’éducation et de l’enseignement supérieur à des pratiques éducatives à distance» est devenu éloquent. Plusieurs scénarios sont alors proposés, mais deux défis se profilent.

## 4.2 Élaboration

Il fallait d’abord trouver une façon pour offrir immédiatement une formation sur la formation à distance de qualité. Comprenant que la crise sanitaire durerait, les enseignants allaient inévitablement devoir enseigner à distance. Ils allaient donc chercher à «survivre à la distance» ou à «bien la vivre». Dans les deux cas, ils chercheraient à être de bons enseignants, voudraient des outils, de meilleures pratiques et se tourneraient vers une sorte de vide où il n’y aurait que des «vendeurs» de produits et de «technologies». Il fallait donc former rapidement, pendant que le personnel cherche des solutions à leur problème professionnel, à un minimum de compétences et de bonnes pratiques en FAD.

Or, à distance, je savais déjà que le nerf de la guerre ne serait pas de former au soutien cognitif ni à l’usage de la technologie X ou Y: il fallait d’abord sensibiliser les gens à l’encadrement à distance et à la complexité du soutien sur les plans social, affectif et motivationnel à distance. Il fallait aussi créer une formation qui n’existait pas: une formation d’initiation à la FAD de la plus grande qualité, en développant d’abord la partie sur les plans de soutien à l’apprentissage, sans mécanisme d’inscription lourd, entièrement gratuit, disponible pour tout type de personnel, du préscolaire à l’université. Il faudrait aussi convaincre les dirigeants de diffuser largement cette formation auprès de leurs personnels. Cela peut paraître évident pour les centres de services scolaires ou les cégeps, mais dans le milieu universitaire, ça pouvait être plus complexe.

D’autant qu’un tour d’horizon rapide de l’expertise présente dans chaque université au Québec ne laissait aucune option: la meilleure (voire la seule) expertise de formation à la formation à distance (avec une masse critique importante) se trouvait à l’Université TÉLUQ.

Ensuite, il fallait envisager d’offrir une formation plus exhaustive et soutenue auprès de l’ensemble des personnels dans l’éventualité d’une autre crise semblable. À ce moment, le scénario de regrouper une masse critique d’acteurs, notamment la SOFAD, des centres de services scolaires, des universités et des cégeps pour mettre à distance un large pan des différents cursus et développer le matériel afférent est envisagé.

## 4.3 Adoption

Le 14 avril 2020, le ministre me demande d’aller de l’avant avec la production d’un cours visant tous les personnels du milieu de l’éducation, complètement ouvert, accessible à tous et qui s’appuie sur les meilleures pratiques en la matière. Le cours devait être diffusé à partir du début mai 2020. Je me disais que si nous atteignions 20 000 enseignants, ce serait un gain substantiel pour les élèves et les étudiants au Québec. L’objectif n’était pas d’en faire des personnes expertes, mais plutôt de les familiariser avec la pratique et avec les façons d’interagir efficacement à distance.

## 4.4 Mise en œuvre

L’Université TÉLUQ est rapidement ciblée. En cours de journée, je confirmais qui était la directrice de programme (Cathia Papi) dans cette université, puis je communiquais avec la direction générale, indiquant que j’aurais à travailler de près avec ses équipes dans la réalisation d’un mandat spécifique pour lequel un contrat suivrait. La directrice générale venait d’entrer en fonction, ne connaissait ni la formation à distance ni son personnel, mais elle m’a fait confiance à ce moment. J’ai donc rappelé le soir même la professeure Cathia Papi et nous avons commencé à esquisser le cours. Le lendemain, à l’interne de l’Université TÉLUQ, des doutes étaient formulés sur la capacité de l’équipe à livrer un tel projet en si peu de temps. Mais les équipes se sont mises au boulot: l’Université TÉLUQ devait produire une offre de services en 24 heures. Elle était déposée le jeudi matin.

Parallèlement, je commençais à travailler avec les fonctionnaires du ministère pour rattacher le tout à un contrat en bonne et due forme. Ces derniers se sont rapidement associés à leurs homologues au sein de l’université et la collaboration commençait.

La semaine suivante, différentes universités, lorsque l’information sur le projet a commencé à circuler, ont présumé qu’elles auraient pu réaliser le mandat. Des échanges ont eu lieu. Après quelques clarifications, elles ont compris que nous étions en contexte exceptionnel, que de toute façon, elles n’avaient pas cette capacité et cette agilité, et que certains de leurs personnels seraient sollicités.

Au sein de l’Université TÉLUQ, la professeure Papi a rassemblé son équipe en deux groupes de professeurs : un groupe consacré à l’éducation préscolaire et à l’enseignement primaire et secondaire alors que le second groupe était consacré à l’enseignement collégial et universitaire. En bout de piste, ce sera plus de 150 personnes qui auront contribué à la réalisation du cours.

Le premier module est livré dans les temps, mais les délais supplémentaires pour les suivants feront que le ministre sera interpellé dans l’espace public concernant ces retards. Cependant, dans l’ensemble, *J’enseigne@distance* arrive dans les temps et connaît un immense succès. «La formation comprend quatre microprogrammes, c’est-à-dire quatre petites formations indépendantes (de 3,5 heures en moyenne) composées de quelques modules. Ces microprogrammes intitulés *Accompagner, Diffuser, Adapter* et *Évaluer* (Papi, *et al.*,2021)sont déclinés selon les trois ordres d’enseignement.

## 4.5 Évaluation

La première ambition du projet était d’outiller les enseignants pour terminer l’année à distance. Tous les acteurs anticipaient (ou souhaitaient vivement) un retour à la normale à la suite de la fin de l’année. Toutefois, lorsqu’on regarde comment les choses se sont ensuite déroulées, le cours a servi pour une plus longue période et il sert encore à l’automne 2021.

Le rayonnement du cours est mondial. En date du 21 octobre 2021, le cours dénombre 229 071 utilisateurs, dans 182 pays. La plupart sont au Canada qui en récolte 85 % avec 195 889 utilisateurs. En cours de route, une offre de certification a été ajoutée et 44 151 personnes s’en sont prévalues. Sans étonnement, le plus grand nombre de certifications a été accordé pour les modules *Accompagner,* avec 12 342 certifications (28 %).

Une telle fréquentation indique qu’il y avait effectivement une demande importante, et on peut penser que les cours ont contribué à améliorer les pratiques d’enseignement à distance et l’expérience d’apprentissage de nombreux élèves et étudiants au cours de l’année 2020-2021.

# Conclusion

La réalisation de ce cours a été possible grâce à un immense travail d’équipe, mais on ne peut regarder cette innovation sans revenir brièvement sur la citation de Larsen (1985, p. 143) en début de texte: «*Those who best understand the efficient and timely use of information will be at an advantage in the new society, whereas those who ignore the power of information and its application will lag behind.*» Dans l’ensemble, des réflexions sur ce qui a bien été, mal été ou aurait pu être fait tout au long de la crise, on doit aussi regarder les moments où de nombreux acteurs au Québec ont su comprendre adéquatement les informations à leur disposition et permettre à la société québécoise, mais aussi à d’autres, de limiter le retard scolaire découlant de la crise sanitaire. C’est souvent en s’appuyant sur les résultats les plus probants que ces résultats ont été atteints.

Ce récit d’un cas personnel vécu par l’un des auteurs de ce chapitre, couplé à des éléments de l’analyse des politiques publiques, est une ébauche à l’égard de laquelle trois éléments ressortent.

Premièrement, l’idée mériterait d’être explorée plus en profondeur, notamment en découpant plus explicitement les différentes catégories d’acteurs, leur dynamique et en intégrant aussi les notions de courants qui traversent le processus de réalisation des politiques publiques de façon à mieux rendre compte des dynamiques internes propres à l’aménagement de ce type de politique. On pourrait aussi reconstituer, selon une perspective semblable, la politique gouvernementale concernant, par exemple, la mise en place du tutorat ou de la glissade de l’été, lesquels sont autant de réponses inédites dont les processus de réalisation pourraient être mis au jour.

Deuxièmement, l’usage du récit peut être fort utile et pertinent, mais mériterait d’être revisité et réécrit pour valider davantage les souvenirs concernant l’aménagement de la politique et la dynamique des acteurs, d’autant que certains éléments peuvent être délicats dans ce type de récit produit alors que les événements sont encore assez récents. Il va de soi que le fait que l’on ne puisse pas tout raconter sur ce type d’épisode constitue une limite importante à cette approche.

Troisièmement, et pour finir, il y aurait lieu de bonifier l’intégration de ce type de récit en le couplant avec la perspective d’autres acteurs ayant participé à l’aménagement d’une telle politique, de façon à obtenir une compréhension plus large de l’ensemble du processus de réalisation.

# Références

Anderson, J.E. (1984). *Public-policy making*, New York, Holt, Rinehart and Winston.

Bellavance, M. (1985). *Les politiques gouvernementales*, Montréal, Agence d’Arc.

Bernatchez, J. (2017). «Les enjeux du secteur de l’éducation», dans N. Michaud (dir.), *Secrets d’États? Les principes qui guident l’administration publique et ses enjeux contemporains*,Québec, Presses de l’Université du Québec.

Bernatchez, J. (2009). *Référentiels et dynamiques des politiques publiques de l’organisation de la recherche universitaire au Québec*, thèse de doctorat, Québec, Université Laval.

Bourdages, L. (2001). *La persistance aux études supérieures, le cas du doctorat*, Québec, Presses de l’Université du Québec.

Chabot, P. (2015). *L’âge des transitions*,Paris, Presses universitaires de France.

Clark, B. (1998). *Creating entrepreneurial universities*, Oxford, IAU Press.

De Coninck, F. et Godard, F. (1990). «L’approche biographique à l’épreuve de l’interprétation : les formes temporelles de la causalité», *Revue française de sociologique*, vol. 3, no 1, p. 23-53.

Deschênes, A.-J. et Maltais, M. (2006). *Formation à distance et accessibilité*, Québec, Télé-université.

Dye, T. (1984). *Understanding public policy*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.

Fullan, M. (2020). *Nuance : pourquoi certains leaders réussissent-ils et d’autres pas?*, Québec, Presses de l’Université du Québec.

Glikman, V. (2002). *Des cours par correspondance au «e-learning»*, Paris, Presses universitaires de France.

Hamel, J., Dufour, S. et Fortin, D. (1993). *Case study methods*, Newbury Park, Sage.

Holmberg, B. (1981). *Status and trends of distance education*, Londres, Kogan Page.

Jenkins, W.I. (1978). *Policy analysis: A political and organisational perspective*, Londres, M. Robertson.

Jones, C.O. (1970). *An introduction to the study of public policy*, Londres, Pinter.

Kingdon, J.W. (2003). *Agendas: Alternatives and public policies*, New York, Harper Collins.

Larsen, J.K. (1985). «Effect of time on information utilization, knowledge», *Creation, Diffusion, Utilization*,vol.7, no 2, p. 143-159.

Lemieux, V. (2002). *L’étude des politiques publiques : les acteurs et leur pouvoir* (2e éd.), Québec, Presses de l’Université Laval.

Lucier, P. (2016). «Les politiques publiques et l’“esprit du temps”: 50 ans de politiques en éducation», dans P. Doray et C. Lessard (dir.), *50 ans d’éducation au Québec*, Québec, Presses de l’Université du Québec, p. 25-34.

Maltais, M. (2021). «Bimodalité: le tango des formations en présence et à distance», conférence présentée au siège social du Centre de services scolaire Marie-Victorin, Longueuil, 8 février.

Maltais, M. (2012). *La politique de bimodalité de l’UQAM de 2000 à* *2011*, thèse de doctorat, Québec, Université Laval.

Maltais, M., Boudreau, V. et Déméro, V (2021). «La motivation dans l’encadrement des étudiants à distance en contexte de pays émergent: le cas de l’Institut universitaire de formation des cadres (INUFOCAD) de Port-au-Prince», dans G. Samson et F. Lafleur (dir.), *Formation à distance dans les pays émergeants*, Québec, Presses de l’Université du Québec, p. 67-89.

Maltais, M. et Deschênes, A.-J. (2006). «Rapport d’analyse des activités d’encadrement de 8 cours à distance», dans F. Pettigrew *et al.* (2007), *Rapport final du projet: « Analyse critique des pratiques d’encadrement à distance des adultes aux ordres d’enseignement secondaire et collégial »*, Québec, TÉLUQ, p. 6-108.

Moore, M. (1973). «Towards a theory of independant learning and teaching», *Journal of Higher Education*, no 44, p. 661-679.

Pal, L.A. (1992). *Public policy analysis*, Scarborough, Nelson.

Papi, C., Brassard, C., Plante, P., Savard, I., Mendoza, G.A. et Gérin-Lajoie, S. (2021). «Créer dans l’urgence une formation à distance de qualité pour former… À la formation à distance: tout un défi!», *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire/International Journal of technologies in Higher Education*, vol. 18, no 1, p. 233-240.

Papi, C. et Desjardins, G. (2021). *L’influence de l’accompagnement sur la persévérance: des liens entre attentes et satisfaction variant selon les types d’apprenants*, Québec, Presses de l’Université du Québec.

Saba, F. et Twitchell, D. (1987). *Research in distance education: A system modeling approach*, Springfield, Eric Document Reproduction Service.

Shale, D. (1989). *Toward a reconceptualization of distance education*, University Park, Pennsylvania State University.

Yin, R. (1993). *Applications of case study research*, Beverly Hills, Sage.

# Conclusion. De nombreuses zones aveugles sur la transition formation en présence- formation à distance à l’université

Marie Alexandre et Jean Bernatchez, Université du Québec à Rimouski

Le concept pivot mobilisé dans le contexte de cet ouvrage collectif est lié à la problématique des temporalités. Il est question de transition entre la formation en présence et la formation à distance à l’université. Nous adhérons à une conception positive et volontaire du concept de transition: il s’agit d’une «transformation réfléchie, qui se veut mature, pacifique, pragmatique» (Chabot, 2015, p. 21). La transition se présente alors comme une dynamique qui implique de passer d’un état à un autre, mais en mobilisant le dialogue et la concertation. Elle «marque le passage et le changement, comme si notre société, entraînée par l’accélération des flux de toutes natures, avait besoin d’un vocable rassurant pour signifier que les transformations vécues pouvaient être positives» (Chabot, 2015, p. 17).

Avec justesse, la préfacière de l’ouvrage, Geneviève Lameul de l’Université de Rennes 2, spécialiste de la pédagogie universitaire à l’heure du numérique (Lameul et Loisy, 2014), observe que les dimensions volontaire et réfléchie ne caractérisent pas véritablement la transition rendue nécessaire par la crise de COVID-19. Est-ce qu’il y a là une volonté réelle de transition? Est-ce que la réflexion préalable, le dialogue et la concertation sont au rendez-vous? Partiellement sans doute, puisque des réalisations exceptionnelles ont été mises en œuvre en peu de temps. Les universitaires pourraient témoigner du virage en épingle opéré dans et par les universités québécoises en 2020 et en 2021, afin de poursuivre à distance les activités de formation. L’initiative *J’enseigne@distance* est un exemple parmi d’autres dela richesse de l’expertise québécoise et de la capacité de mobilisation des acteurs de l’enseignement supérieur en situation d’urgence. Des outils technopédagogiques ont été développés, et l’espoir d’un monde postpandémique ne devrait pas se traduire par leur mise au rancart. La crise de COVID-19, à la jonction de l’imprévisibilité et de l’irréversibilité, provoquera sans doute une bifurcation(Bessin, Bidart et Grossetti, 2010) qui aura un effet structurant sur la formation à distance à l’université. Les modèles hybrides de formation (en présence et à distance) deviendront sans doute la norme.

Les collaborateurs de cet ouvrage collectif sont des spécialistes de la formation à distance, sans pour autant être des partisans inconditionnels de la formule. Leurs recherches et leurs écrits témoignent de nombreuses nuances, des limites de certains modèles de formation à distance, mais aussi des possibilités qu’ils offrent. Pour améliorer les choses, il faut être en mesure de porter un jugement sur ces choses, et la science demeure à ce jour le meilleur moyen d’y parvenir. Mesurer et évaluer de manière rigoureuse sur le plan scientifique permet de baliser la décision et l’action, pour le bien des étudiants, mais aussi pour celui de l’ensemble de la communauté universitaire.

Rappelons que l’enjeu «est un espace de sens où les idées et les valeurs s’actualisent en actions, où se cristallisent les convergences et les divergences entre les opinions et les intérêts des acteurs» (Bernatchez, 2017, p. 527). Il y a dans la notion d’enjeu une dimension dialectique. L’enjeu suppose des prises de position contrastées sur la nature du problème évoqué et sur les solutions proposées pour y remédier. L’ouvrage insiste sur deux grands types d’enjeux: les enjeux didactiques et les enjeux politiques.

Au nombre des enjeux didactiques figurent l’application de la conception universelle de l’apprentissage en formation à distance (chapitre 1); les caractéristiques déterminant une pensée innovante de la pratique enseignante de pédagogues expérimentés interordres en formation à distance (chapitre 2); la supervision à distance des stagiaires de programmes universitaires (chapitre 3); les potentialités du manuel numérique en formation à distance (chapitre 4); le savoir-enseigner en situation d’évaluation de professeurs d’université dans le cadre de leur pratique en formation à distance (chapitre 5); et la place des émotions dans un contexte de formation en ligne auprès d’étudiants universitaires (chapitre 6).

Au nombre des enjeux politiques figurent l’histoire institutionnelle de l’Université TÉLUQ, la seule université québécoise entièrement consacrée à la formation à distance, sous l’angle original des crises qui marquent le devenir de l’institution (chapitre 7); et l’analyse des politiques publiques pour rendre compte des étapes de la réalisation du cours *J’enseigne@distance* offert gratuitement et universellement par l’Université TÉLUQ afin de répondre au défi de former en urgence les enseignants au début de la crise de COVID-19 (chapitre 8).

Il s’agit là d’une contribution modeste au développement des connaissances du phénomène de la formation à distance à l’université, mais néanmoins pertinente puisque livrée à chaud, sans le recul nécessaire par rapport à la situation pandémique. De nombreuses zones aveugles subsistent. Une recherche soutenue et transdisciplinaire permettra de les éclairer au cours des prochaines années.

En ce qui a trait aux enjeux didactiques par exemple, les professeurs d’université font face notamment aux enjeux de la transformation des modes de communication et des relations interpersonnelles induites par l’usage du numérique et à ceux de l’élaboration de méthodes pédagogiques adaptées à une population étudiante diversifiée (Bates, 2017, 2015). La technologie ne doit pas simplement soutenir les pratiques traditionnelles, mais amener un changement des pratiques pédagogiques (Forget-Dubois, 2020). Pourtant, une prise en charge du processus didactique par des supports technologiques confirme la dissociation entre l’acte d’enseigner et l’acte d’apprendre (Jacquinot-Delaunay et Fichez, 2008; Paquelin, 2014). Débattre des apports et des contraintes du numérique est nécessaire afin de relever les défis auxquels la formation universitaire est tenue d’affronter. Le numérique représente «un renouveau éducatif fondé sur l’audace, l’ouverture au monde et l’adaptation à la vitesse du changement» (Hussherr et Hussherr, 2017, p. 194). Les technologies augmentent la possibilité d’apprendre à condition que la rétroaction soit optimisée et que les professeurs soient mieux formés à leurs usages.

En ce qui a trait aux enjeux politiques, des professeurs d’université sont nombreux à s’investir dans des activités de formation à distance offertes dans le contexte de programmes hybrides ou entièrement à distance. Pour les soutenir, les administrations universitaires leur fournissent des ressources matérielles (par exemple, une plateforme d’apprentissage en ligne), de la formation et du soutien technopédagogique, mais ces ressources sont souvent limitées et insuffisantes. Des raisons financières plutôt que pédagogiques incitent souvent les administrations à privilégier la formation à distance, quitte à surpeupler les classes virtuelles. Des clivages entre les professeurs sont observés, selon qu’ils sont des partisans inconditionnels de la formation en présence ou de la formation à distance. Des activités trop formatées peuvent porter préjudice aux principes de liberté universitaire. La formation à distance a aussi un effet sur la gestion du temps des professeurs puisque les activités sont réalisées en tout temps. L’influence des GAFAM (Google, Apple, Facebook, Amazon et Microsoft) est préoccupante, et l’utilisation de logiciels libres est parfois limitée.

# Références

Bates, T. (2017). «Préface», dans F. Lafleur et G. Samson (dir.), *Formation à distance en enseignement supérieur : l’enjeu de la formation à l’enseignement* ( p. VII – IX), Québec, Presses de l’Université du Québec.

Bates, T. (2015). *Teaching in a digital age*, <https://www.tonybates.ca/teaching-in-a-digital-age/>, consulté le 17 novembre 2021.

Bernatchez, J. (2017). «Les enjeux du secteur de l’éducation», dans N. Michaud (dir.), *Secrets d’États? Les principes qui guident l’administration publique et ses enjeux contemporains*, Québec, Presses de l’Université du Québec, p. 527-553.

Bessin, M., Bidart, C. et Grossetti, M. (dir.) (2010). *Bifurcations : les sciences sociales face aux ruptures et à l’évènement*,Paris, La Découverte.

Chabot, P. (2015). *L’âge des transitions*, Paris, Presses universitaires de France.

Forget-Dubois, N. (2020). *Définitions et modalités de la formation à distance : études et recherches*, Québec, Conseil supérieur de l’éducation.

Hussherr, F.X. et Hussherr, C. (2017). *Construire le modèle éducatif du 21e siècle : les promesses de la digitalisation et les nouveaux modes d’apprentissage*, Clamecy, FYP.

Jacquinot-Delaunay, G. et Fichez, E. (2008). *L’université et les TIC: chronique d’une innovation annoncée*, Bruxelles, De Boeck.

Lameul, G. et Loisy, C. (dir.) (2014). *La pédagogie universitaire à l’heure du numérique*, Bruxelles, De Boeck.

Paquelin, D. (2014). «Présence, distance: vers de nouvelles configurations organisationnelles?», Distances et médiations des savoirs, vol. 7, <http://journals.openedition.org/dms/797>, consulté le 17 novembre 2021.

# Notices biographiques

**Marie Alexandre** est professeure titulaire en sciences de l’éducation à l’UQAR. Membre du Groupe de recherche sur l’entretien d'explicitation (GREX2), elle est chercheuse au Living Lab en innovation ouverte (LLio). Elle a dirigé pendant plus de cinq ans (2010-2016) le seul programme universitaire d’enseignement en formation professionnelle à distance agréé par le ministère de l’Éducation du Québec. Lauréate d’un trophée du numérique (CIRTA, 2018) pour le laboratoire virtuel *Paramètres*, elle est membre de l’Observatoire du numérique en éducation (ONE) et codirectrice de l’axe de recherche sur la modélisation du savoir-enseigner en formation à distance.

**Anne-Sophie Bendwell** est étudiante au baccalauréat en enseignement primaire et préscolaire de l’UQAM. Elle souhaite poursuivre ses études aux cycles supérieurs en éducation.

**Jean Bernatchez** est professeur-chercheur à l’UQAR. Politologue, il détient un doctorat en administration et politique scolaires. Il est membre du comité de direction du réseau PÉRISCOPE sur la persévérance et la réussite scolaires et du Groupe de recherche interdisciplinaire sur le développement régional, de l’Est du Québec (GRIDEQ). Il est membre du comité de coordination de l’Équipe de recherche interrégionale sur l'organisation du travail des directions d’établissement d'enseignement (GRIDE). Il est membre de l’Observatoire du numérique en éducation (ONE) et codirecteur de l’axe de recherche sur la modélisation du savoir-enseigner en formation à distance.

**Caroline Brassard** est professeure en formation à distance au Département d’éducation de l’Université TÉLUQ depuis 2009. Elle s’implique en formation à distance depuis près de 20 ans dans des tâches d’encadrement, de conception, d’enseignement et de gestion. Elle est titulaire d’un doctorat et d’une maîtrise en éducation ainsi que d’un baccalauréat en adaptation scolaire et sociale. Membre chercheuse régulière de l’Observatoire du numérique en éducation (ONE), elle s’intéresse, entre autres, aux enjeux de la formation à distance auprès des étudiants ayant des besoins particuliers d’apprentissage, aux approches inclusives, à la conception universelle de l’apprentissage ainsi qu’aux défis de l’accompagnement à distance.

**Naomie Fournier Dubé** est étudiante au doctorat en éducation à l’UQAR depuis 2019. Son projet de thèse, qui est une poursuite de son projet de maîtrise, se concentre sur l’élaboration et la validation d’un outil d’évaluation de la motricité globale destiné aux enseignants de l’éducation préscolaire 5 ans. En plus de ses nombreuses collaborations dans plusieurs équipes multidisciplinaires, à titre d’auxiliaire de recherche, elle travaille à la formation à l’évaluation de futurs enseignants et d’enseignants en exercice.

**Alain Huot** est professeur en administration de l’éducation à l’UQTR. Il intervient en enseignement supérieur depuis plus de 20 ans. Ses champs d’intérêt multiples portent sur l’innovation pédagogique, les processus d’accompagnement, les technologies et le numérique, l’efficacité et l’efficience tant stratégiques qu’opérationnelles de même que la transdisciplinarité en santé-enseignement-gestion. La place du bien-être dans les rapports humains/organisationnels est au cœur de ses actions. Il est chercheur au Lab e3c, au Groupe de recherche interdisciplinaire sur le développement régional, de l’Est du Québec (GRIDE), au LIRES, au Réverbère ainsi qu’au CRIFPE. Il agit également à titre de président de l’ADERAE.

**Anastassis Kozanitis** est professeur au Département de didactique de l’UQAM. Il s’intéresse à la pédagogie universitaire, aux innovations pédagogiques en contexte postsecondaire ainsi qu’aux réformes de programme fondées sur les compétences. Ses travaux de recherche actuels se penchent sur l’engagement cognitif, notamment en contexte de développement d’habiletés cognitives d’ordre supérieur. Il agit également comme consultant en pédagogie universitaire auprès des administrations et des enseignants d’universités situées en Amérique latine.

**Diane Leduc** est professeure titulaire au Département de didactique de l’UQAM. Spécialisée en enseignement supérieur, elle est directrice de l’Observatoire interuniversitaire sur les pratiques innovantes d’évaluation des apprentissages(OPIÉVA) et co-directrice du Réseau PAPier (pédagogie-architecture-arts et paysage). Elle s’intéresse principalement aux pratiques pédagogiques, à la formation à l’enseignement et à l’évaluation des apprentissages au postsecondaire, notamment dans des contextes artistiques. Formée initialement en architecture et en arts, elle pose un regard pluriel sur les disciplines, comme en témoigne son parcours professionnel.

**Marie-Michèle Lemieux** est diplômée de l’UQAR en éducation (baccalauréat et maîtrise) et, depuis 2020, titulaire d’un doctorat en éducation réalisé à l’UQTR. En plus de son emploi comme professionnelle de recherche en pédagogie universitaire à l’Université du Québec, elle siège depuis 2019 au comité de direction de la Communauté pour l’Innovation et la Recherche sur les Technologies dans l’enseignement/Apprentissage (CIRTA). Elle a participé aux travaux du Comité du rapport sur l’état et les besoins de l’éducation au Conseil supérieur de l’éducation (2020) et est membre chercheuse associée à l’Observatoire du numérique en éducation (ONE).

**Martin Maltais** est professeur en financement et politiques d’éducation au campus de Lévis de l’UQAR. Gestionnaire de proximité, il est un acteur clé de l’aménagement des politiques d’enseignement supérieur et du numérique au Québec et l’auteur de plusieurs documents et de nombreuses communications concernant les politiques et le financement de l’éducation, de l’enseignement supérieur ainsi que de la formation à distance.

**Séverine Parent** est professeure en technologie éducative et en littératie numérique à l’UQAR depuis 2018. Elle offre des cours d’intégration des technologies de l’information et de la communication à de futurs enseignants, tant en présence qu’à distance. Dans sa pratique enseignante, elle s’intéresse au renouvellement des espaces d’apprentissage, notamment le recours à la pédagogie active et l’activité dans les espaces créatifs. Ses champs de recherche concernent les technologies éducatives, notamment la compétence numérique et l’utilisation des données d’apprentissage. Elle mène aussi des recherches pour documenter la variation de l’engagement des acteurs de l’éducation.

**Cathia Papi** est professeure titulaire au Département d’éducation de l’Université TÉLUQ. Ses recherches portent sur l’accompagnement et le tutorat à différents ordres d’enseignement ainsi que sur les interactions en ligne, les pratiques éducatives instrumentées et, plus largement, la formation à distance. Elle est directrice de l’Observatoire du numérique en éducation (ONE) et rédactrice en chef de la revue *Médiations & médiatisations*.

**Matthieu Petit** est professeur agrégé en développement de la formation pratique et responsable des stages pour les programmes du baccalauréat en enseignement au secondaire et du baccalauréat en enseignement de l’anglais langue seconde pour la Faculté d’éducation de l’Université de Sherbrooke. Sa recherche porte tout particulièrement sur l’utilisation du numérique en formation pratique: supervision de stage à distance, portfolio numérique, téléprésence.

**Patrick Plante** est professeur en formation à distance et en technologie éducative à l’Université TÉLUQ. Il détient un doctorat en technologie éducative de l’Université Laval. En 2015-2016, il a entrepris des études postdoctorales financées par le réseau AGE-WELL portant sur la recherche, le développement et la commercialisation de jeux sérieux destinés aux aînés. Ses projets de recherche actuels portent sur les jeux sérieux et la ludification des contenus, le microapprentissage, la formation dans le domaine de la santé, l'analytique de données de formation et le développement d’un système d’aide juste à temps pour les étudiants en difficulté d'apprentissage.

**Chantal Roussel** est professeure au baccalauréat en enseignement professionnel à l’UQAR. Elle est détentrice d’un doctorat traitant de l'évaluation des apprentissages et des compétences en formation professionnelle. Outre ce domaine privilégié de recherche, elle s’intéresse entre autres à différents aspects de la pédagogie universitaire tels que la formation à distance, ainsi que la conception et l’utilisation pédagogique du manuel numérique en contexte postsecondaire.

**Alain Stockless** est professeur au Département de didactique de l’UQAM. Titulaire d’un doctorat en technologie éducative, il axe ses travaux de recherche sur le développement des compétences numériques chez les enseignants et la formation en ligne. Il intervient dans le programme court de 3e cycle sur les usages pédagogiques du numérique et dans un programme de 2e cycle en intégration du numérique en milieu scolaire. Directeur du laboratoire de recherche sur l’innovation pédagogique et l’apprentissage en enseignement supérieur (RELIA), il est aussi membre de l’Observatoire interuniversitaire sur les pratiques innovantes d'évaluation des apprentissages (OPIÉVA) et de l’Observatoire sur le numérique en éducation (ONE).

**Michel Umbriaco** est professeur titulaire de cours gradués en gestion de l’éducation et en développement. Associé à l’Université TÉLUQ depuis plus de 45 ans, il en est aussi l’un des fondateurs. Le professeur Umbriaco a produit de nombreux avis et documents concernant l’éducation, la gestion et le financement des universités.

**Coordonnées collaborateurs**

Marie Alexandre – UQAR – marie\_alexandre@uqar.ca – 1 418 732-9171

Anne-Sophie Bendwell – UQAM – bendwell.anne-sophie@courrier.uqam.ca – 1 438 523-4220

Jean Bernatchez – UQAR – jean\_bernatchez@uqar.ca – 1 800 463-4712 #3191

Caroline Brassard – Université TÉLUQ – caroline.brassard@teluq.ca – 1 800 665-4333 #5447

Naomie Fournier Dubé – UQAR – naomie.fournierdube@uqar.ca – 1 800 51.3382

Alain Huot – UQTR – alain.huot@uqtr.ca 1 819 376-5011 #3236

Anastassis Kozanitis – UQAM – kozanitis.anastassis@uqam.ca – 1 514 987-3000 #0829

Diane Leduc – UQAM – leduc.diane@uqam.ca – 1 514 987-3000 #5667

Marie-Michèle Lemieux – UQ – mariemichele.lemieux@live.ca 1 418 261-3670

Martin Maltais – UQAR – martin\_maltais@uqar.ca – 1 418 262-1912

Cathia Papi – cathia.papi@teluq.ca 1 418 657-2262 #5396

Séverine Parent – UQAR – severine\_parent@uqar.ca – 1 418 833-8800 #3281

Matthieu Petit – U. de Sherbrooke – matthieu.petit@usherbrooke.ca 1 819 821-8000 #62993

Patrick Plante – Université TÉLUQ – patrick.plante@teluq.ca – 1 418 657-2262 #5110

Chantal Roussel – UQAR – chantal\_roussel@uqar.ca – 1.41.723-1986 #1672

Alain Stockless – UQAM – stockless.alain@uqam.ca – 1 514 987-3000 # 0820

Michel Umbriaco – Université TÉLUQ – michel.umbriaco@teluq.ca – 1 418 651-8138

1. Nous avons d’abord problématisé cette idée dans Bernatchez et Alexandre (2021). [↑](#footnote-ref-1)
2. <<https://edu1004.teluq.ca/>>, consulté le 17 novembre 2021. [↑](#footnote-ref-2)
3. Traduction libre de «*Dissatisfaction with the status quo, knowledge and skills exist, resources are available, time is available, rewards or incentives exist for participants, participation is expected and encouraged, commitment by those who are involved and leadership is evident*.» [↑](#footnote-ref-3)
4. Traduction libre de «*Having a shared vision and technology integration plan, overcoming the scarcity of resources, changing attitudes and beliefs, conducting professional development, and reconsidering assessments.*» [↑](#footnote-ref-4)
5. La fenêtre de téléprésence permet de projeter dans une classe, habituellement sur un grand écran, l’ensemble d’une autre classe ou une, ou une combinaison, de vidéoconférences afin que la présence de tous les acteurs soit combinée. [↑](#footnote-ref-5)
6. Les résultats des aspects planification et encadrement du savoir de la pratique enseignante en lien avec cette recherche ont fait l’objet de deux publications: Alexandre et ses collaborateurs (2019, 2020). La démarche méthodologique y est présentée de façon exhaustive. En conséquence, elle ne sera pas reprise dans le cadre de ce chapitre. [↑](#footnote-ref-6)
7. Les aspects de la tâche d’enseignement sont: la conception, la production, la diffusion, l’encadrement, l’évaluation des apprentissages et le retour réflexif (Conseil supérieur de l’éducation, 2015). [↑](#footnote-ref-7)
8. «La sémiose naît de la distinction et de la mise en relation entre un  ‘‘objet’’, une chose à laquelle on peut se référer, donc un référent, et son ‘‘représentant’’, pour un sujet» (Vermersch, 2012, p. 333). [↑](#footnote-ref-8)
9. Une bonne partie de l’historique de la TÉLUQ, jusqu’en 2018, est résumé dans Umbriaco (2018). [↑](#footnote-ref-9)
10. Après un peu plus de deux ans d’analyses et de discussions, c’est le 18 octobre 1972 que l’Assemblée des gouverneurs de l’Université du Québec procède à la mise en place *d’un projet expérimental d’innovation pédagogique désigné comme étant la Télé-université* (Résolution A-43-796). [↑](#footnote-ref-10)
11. Expression du recteur d’une université canadienne. [↑](#footnote-ref-11)
12. Et du Canada. [↑](#footnote-ref-12)
13. Selon la belle expression de Louis Villardier (2011). [↑](#footnote-ref-13)
14. Cloutier (2019): sous-titre de l’article: «L’enquête sur l’ex-dg de l’Université TÉLUQ Martin Noël a fait chou blanc. M. Noël réintégrera la TÉLUQ comme professeur et recevra un dédommagement de 260 000 $ pour le tort causé à sa carrière.» [↑](#footnote-ref-14)
15. <<https://www.teluq.ca/site/etudes/clom/accompagne-mon-enfant-qui-apprend-a-distance.php>>, consulté le 17 novembre 2021. [↑](#footnote-ref-15)
16. <<https://www.teluq.ca/site/etudes/clom/etudie-a-distance.php>>, consulté le 17 novembre 2021. [↑](#footnote-ref-16)
17. <https://www.teluq.ca/site/etudes/clom/enseigne-a-distance.php>, consulté le 17 novembre 2021. [↑](#footnote-ref-17)
18. La décision de qualifier les universités québécoises comme étant les universités du gouvernement est volontaire («ses universités»). Au Canada, l’éducation est une compétence exclusive des provinces et les universités n’y font pas exception. Au Québec, elles existent toutes, depuis 1967, en vertu d’une loi de l’Assemblée nationale et, de ce fait, sont considérées ici comme étant toutes des universités du Québec. [↑](#footnote-ref-18)
19. La présente section, qui constitue à la fois le récit et le cas, est rédigée à la première personne du singulier. [↑](#footnote-ref-19)