



Paquette Danielle

Des dispositifs pour favoriser la qualité des interactions en formation médiatisée

Pour citer l'article

Paquette Danielle, « Des dispositifs pour favoriser la qualité des interactions en formation médiatisée », dans *revue i Interrogations ?*, N°9. L'engagement, décembre 2009 [en ligne], <https://revue-interrogations.org/Des-dispositifs-pour-favoriser-la> (Consulté le 3 juillet 2024).

ISSN 1778-3747

Tous les textes et documents disponibles sur ce site sont, sauf mention contraire, protégés par la [Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 3.0 France](#).



Les interactions en formation médiatisée

Les premiers travaux du Groupe interinstitutionnel de recherche en formation à distance (GIREFAD), début 1990, portaient essentiellement sur les activités d'apprentissage proposées aux étudiants dans les cours diffusés à distance. Par la suite, le GIREFAD s'est intéressé à l'encadrement des étudiants à distance ainsi qu'aux activités d'encadrement qui leur sont proposées. Plus récemment, sur ce thème de l'encadrement, de 2002 à 2006, le groupe a conduit deux importantes recherches subventionnées : *Logiques de l'offre et de la demande en encadrement des étudiants dans les cours à distance* [1] et *L'analyse critique des pratiques d'encadrement à distance des adultes aux ordres d'enseignement secondaire et collégial* [2].

En formation médiatisée, l'offre se concrétise dans la mise en place de dispositifs qui permettent la mise en œuvre de situations d'apprentissage par lesquelles l'étudiant est à même de construire des connaissances et de développer des compétences à l'intérieur du cadre institutionnel d'un programme, d'un cours ou d'une activité de formation. Ces dispositifs consistent en une organisation structurée de moyens, lesquels peuvent être des objets de savoir, des règles et des consignes, des ressources informationnelles, matérielles ou humaines, des outils pédagogiques, des activités d'apprentissage mais également des actions telles que la prescription, la régulation, l'échange ou la collaboration [3]. On comprendra que les dispositifs de formation médiatisée peuvent être plus ou moins riches et complexes selon les moyens choisis et l'organisation de ceux-ci.

L'élaboration du dispositif et le choix des moyens dépendent beaucoup de la représentation que l'on se fait de l'apprentissage. Les tenants du constructivisme considèrent que l'apprentissage nécessite l'engagement d'un apprenant actif qui construit ses connaissances grâce à des interactions avec du matériel d'apprentissage et avec des personnes dans un contexte qui joue un rôle déterminant dans le processus d'apprentissage. Cet engagement s'exprime sur différents plans : cognitif, affectif, motivationnel, social et métacognitif [4].

Des recherches antérieures [5] ont montré que dans une situation d'apprentissage à distance, l'apprenant peut, selon les dispositifs mis en place et les contextes d'apprentissage, entrer en interaction : avec le contenu (les objets de savoir), avec les pairs étudiants, avec le professeur ou la personne qui en tient lieu (tuteur, animateur, chargé d'encadrement), avec des personnes de son milieu (famille, collègues, amis) et avec le personnel de l'établissement. Un dispositif peut offrir plus ou moins de possibilités d'interactions, prendre en compte ou ne pas prendre en compte chacun de ces pôles d'interactions, se centrer sur un seul pôle. Les dispositifs conçus combinent ce que les concepteurs considèrent comme les moyens les mieux à même de favoriser des interactions de qualité pouvant soutenir l'engagement de l'apprenant dans la construction de ses connaissances et contribuer efficacement à l'apprentissage.

Par ailleurs, les apprenants peuvent, durant leur processus d'apprentissage, entrer en interaction avec des éléments non prévus par les concepteurs, ou encore détourner l'usage prévu de certains éléments du dispositif pour qu'ils servent leurs propres objectifs [6]. Ils peuvent également accorder de l'importance à un élément et pas du tout à un autre malgré les prescriptions du dispositif. Les apprenants ont eux aussi une conception personnelle de ce qui peut contribuer à rendre leurs apprentissages efficaces.

On peut poser l'hypothèse qu'un dispositif de formation médiatisée favorisant l'apprentissage aurait avantage à être envisagé comme une co-construction combinant : l'organisation structurée des moyens construite par les concepteurs et qui reflète la représentation qu'ils se font de la situation d'apprentissage dans lequel l'apprenant construit ses connaissances et celle des interactions nécessaires à cette construction et l'organisation plus ou moins structurée de moyens construite par les apprenants durant leur processus d'apprentissage et qui reflète leur situation d'apprentissage et leur représentation des interactions qu'ils croient nécessaires pour réaliser leurs apprentissages.

C'est le rapprochement de ces deux perspectives qui intéresse le GIREFAD dans la nouvelle recherche subventionnée par le CRSH (2006-2010) et qui s'intitule *L'influence du dispositif de formation médiatisée sur la qualité des interactions dans des situations d'apprentissage à distance* [7].

Les visées de la recherche

Lors des divers colloques organisés par le GIREFAD et par lesquels les membres du groupe présentent et discutent leurs travaux avec d'autres chercheurs et les divers acteurs de la formation à distance, nous avons

pu constater que la conception de dispositifs de qualité pouvant soutenir efficacement l'apprentissage était une préoccupation très importante pour plusieurs intervenants non seulement en formation à distance, mais également pour l'enseignement en présentiel de plus en plus médiatisé à l'aide des technologies de l'information et de la communication. Au moment où les professeurs d'universités se lancent dans une plus grande utilisation de formation en ligne [8] en médiatisant leurs cours ou une partie de leurs cours, les questions de la qualité de la formation, et de l'apprentissage qui en résulte, représentent une dimension que les établissements universitaires ne peuvent laisser sans réponses parce que celles-ci influencent les taux d'abandon et d'échecs et plusieurs décisions de gestion [9]. Ces questions sont aussi de plus en plus présentes dans les écrits traitant de formation médiatisée où on s'interroge sur l'efficacité de l'apprentissage en ligne [10], les enjeux de la mise à distance [11], la qualité du matériel et des situations d'apprentissage proposées [12] ou sur le travail des tuteurs dans l'encadrement des étudiants à distance [13].

Aussi, nous croyons qu'une meilleure connaissance des caractéristiques des dispositifs de formation médiatisée que les apprenants jugent favorables à leur apprentissage et des indications sur la manière d'en tenir compte dans la conception des dispositifs de formation médiatisée peut aider à rehausser la qualité de la formation du point de vue de l'apprenant ainsi que son confort et son plaisir à apprendre. Cela pourrait possiblement contribuer à améliorer la qualité de son expérience d'apprentissage, l'efficacité de cet apprentissage et favoriser la persistance aux études. Pour les concepteurs et les gestionnaires, cela permettrait d'avoir de nouvelles informations leur permettant possiblement d'effectuer des choix plus efficaces et de relativiser l'importance qu'ils accordent parfois à certains éléments d'un dispositif en raison de la représentation qu'ils se font de l'efficacité de ces éléments dans l'apprentissage.

Qu'est-ce qu'on entend par interaction et par qualité des interactions au sein d'un dispositif de formation médiatisée ? Quelles sont les caractéristiques des dispositifs de formation les mieux à même d'assurer la qualité des interactions menant à des apprentissages réussis selon les apprenants ? Est-ce que la mise en place d'un dispositif de formation médiatisée présentant ces caractéristiques serait susceptible d'améliorer la qualité de l'expérience d'apprentissage de l'étudiant et l'efficacité de cet apprentissage ?

Voici quelques-unes des questions auxquelles le GIREFAD tente d'apporter éclairage et réponses par cette recherche. Il ne s'agit pas ici de concevoir un modèle de dispositif qui garantirait la qualité des interactions dans toutes les situations d'apprentissage à distance ni de tenter de concevoir le dispositif parfait pour un type de situation d'apprentissage. Notre intention est plutôt de voir s'il est possible d'influencer favorablement la qualité des interactions dans les situations d'apprentissage à distance en modifiant certaines caractéristiques du dispositif pour que ce dernier se rapproche de la représentation que les étudiants se font d'un dispositif favorisant leur apprentissage. Nous souhaitons contribuer à améliorer la qualité des apprentissages en agissant sur le dispositif, lui-même considéré comme une structure pouvant plus ou moins favoriser des interactions de qualité avec le contenu, les pairs, le professeur-tuteur, le milieu et l'établissement.

Un aperçu méthodologique

Pour répondre aux questions posées précédemment, le GIREFAD a entrepris une recherche de développement d'objet (RDO), l'objet à développer étant un dispositif de formation médiatisée susceptible d'améliorer la qualité des interactions en tenant compte le plus possible de ce que les informateurs disent de cette qualité et des caractéristiques des dispositifs susceptibles de contribuer à cette qualité.

Selon Van der Maren [14], la RDO comprend deux phases. La première consiste à analyser l'objet, les besoins ou le concept que l'on veut rendre opératoire et à procéder à la conceptualisation de l'objet à développer afin d'élaborer une représentation cohérente des éléments qui doivent le composer et des contraintes auxquelles il doit répondre. La seconde consiste à développer un prototype de l'objet, à l'expérimenter en situation artificielle, l'évaluer, l'adapter, le modifier selon un processus itératif pour finalement l'expérimenter en milieu naturel.

Les objectifs de la recherche ainsi que la méthodologie adoptée s'inspirent de la description de la RDO de Van der Maren. Ainsi, le plan de la recherche comporte deux phases qui correspondent aux deux objectifs suivants.

1) Préciser le concept de qualité appliqué aux interactions dans des situations d'apprentissage à distance :

a) en identifiant des indicateurs de qualité des interactions et les moyens offerts par les dispositifs de formation

pour assurer la qualité des interactions dans les situations d'apprentissage à distance et

b) en précisant les caractéristiques que devraient présenter les dispositifs de formation pour influencer favorablement la qualité des interactions dans les situations d'apprentissage à distance ;

2) planifier et expérimenter un dispositif de formation médiatisée respectant les indicateurs de qualité des interactions identifiés et les caractéristiques que devrait présenter un dispositif de formation pour influencer favorablement la qualité des interactions dans les situations d'apprentissage à distance.

Pour réaliser le premier objectif, le GIREFAD a procédé par la combinaison de quatre méthodes.

- Une recension des écrits et l'anasynthèse [15] d'une sélection d'articles pertinents ont permis de préciser les concepts d'interaction, de qualité et de qualité des interactions dans des situations d'apprentissage à distance et à relever une première série d'indicateurs de qualité des interactions tirés de recherches récentes en formation à distance.

- L'analyse des dispositifs de quatre cours diffusés à distance a été faite afin d'identifier les moyens offerts par ces dispositifs pour favoriser les interactions de l'apprenant avec le contenu, les pairs, le tuteur, le milieu et l'établissement. Ces moyens et leur organisation reflètent en partie la représentation que les concepteurs se font de la situation d'apprentissage dans laquelle l'apprenant construit ses connaissances et celle des interactions nécessaires à cette construction.

- L'entrevue d'inspiration ethnographique [16] avec 10 étudiants experts en apprentissage à distance a servi à élaborer une première représentation partielle de ce que constitue l'expérience d'apprentissage des apprenants à distance et de la valeur qu'ils accordent à certains éléments du dispositif de formation médiatisée. Ces éléments valorisés constituent, en quelque sorte, des indicateurs de la qualité de la formation pour les apprenants et des indices de ce qui pourrait être retenu pour l'élaboration d'un dispositif favorisant l'apprentissage du point de vue des apprenants.

- La construction d'un questionnaire et sa distribution, en ligne, à plus de 20 000 étudiants universitaires à distance afin d'identifier, parmi un ensemble d'indicateurs de qualité construits à partir des données tirées des trois autres méthodes, quels éléments ou caractéristiques des dispositifs, selon les étudiants, seraient les plus susceptibles de contribuer à la qualité de leur formation.

Pour le second objectif, le groupe a fait les choix suivants. Le développement du dispositif de formation sera réalisé en s'inspirant de l'approche LVR « *learner verification and revision* » initialement développée par Stolovitch [17]. Notre intention diffère cependant de celui des concepteurs de l'approche. Nous ne souhaitons pas corriger les erreurs de conception à l'intérieur d'un processus de mise à l'épreuve progressive du dispositif développé tel que le mentionne les auteurs mais à utiliser cette approche pour mieux tenir compte de la perspective étudiante dans tout le processus d'élaboration du prototype en s'assurant la participation d'étudiants aux différentes étapes de ce processus et non uniquement à l'étape de l'expérimentation. Autrement dit, à faire de la LVR un instrument favorisant le rapprochement des perspectives concepteurs et apprenants. Trois boucles de révision engageant un petit groupe de trois étudiants, différent à chaque itération, sont prévues permettant la co-construction itérative et cumulative du dispositif en trois prototypes.

Pour l'expérimentation, une méthode quasi-expérimentale est privilégiée pour voir si la modification de certaines caractéristiques d'un dispositif de formation médiatisée (prototype 0 – prototype 3), caractéristiques considérées comme susceptibles d'améliorer la qualité de la formation selon les étudiants, a une influence sur la qualité des interactions telle que supposée par les concepteurs. Dans un premier temps, dix étudiants expérimenteront le prototype 0 du dispositif. Des modifications seront apportées au prototype 0, modifications qui découlent du travail de co-conception effectué avec les étudiants participant au développement du dispositif et tenant compte des données des autres volets de la recherche. Dix nouveaux étudiants expérimenteront le prototype final. Le recueil des données de l'expérimentation se fera à l'aide de trois méthodes : le journal de bord rédigé par les étudiants, l'étude des traces de l'activité d'apprentissage des étudiants et une entrevue avec chacun d'eux.

En guise de conclusion

Les travaux de la première phase sont en voie d'être terminés et nous amorçons la seconde phase qui devrait

se dérouler au cours de l'automne 2009 et de l'hiver 2010. Cette première phase a été riche en informations. Une synthèse des résultats de cette première phase est en cours d'élaboration et devrait conduire à la rédaction d'un prochain article sur les indicateurs de la qualité des interactions et les moyens offerts par les dispositifs de formation pour assurer la qualité des interactions dans les situations d'apprentissage à distance et sur les caractéristiques que devraient présenter les dispositifs de formation pour influencer favorablement la qualité des interactions selon les étudiants.

Notes

- [1] Recherche subventionnée par le Conseil de Recherches en Sciences Humaines (CRSH) de 2002 à 2005.
- [2] Recherche subventionnée par le Fonds Québécois de la Recherche sur la Société et la Culture (FQRSC) de 2003 à 2006.
- [3] Voir D. Paquette, « La pensée sociale dans l'étude des dispositifs de formation multimédiatisée », in *Les représentations sociales. Des méthodes de recherche aux problèmes de société*, M. Lebrun (dir.), Outremont, les Éditions Logiques, 2001, p. 361-381.
- [4] A.-J. Deschênes, L. Bourdages, C. Lebel et B. Michaud, « Quelques principes pour concevoir et évaluer des activités d'apprentissage en formation à distance », *La revue canadienne d'éducation*, 18/4, 1993, p. 335-348.
- [5] Il s'agit, entre autres, des travaux de : M. Moore, « Three types of transaction », in *Readings in distance learning and instruction*, M.G. Moore et G.C. Clark (eds), University Park, PA : The Pennsylvania State University, 1989, p. 100-105 ; S. Dallaire, « Conception d'un modèle de cours multimédiatisé, des concepts à un construit médiatique », *Distances*, 5/1, 2001, p. 37-58 ; D. Paquette, « Le rôle des tuteurs et des tutrices : une diversité à appréhender », *Distances*, 5/1, 2001, p. 7-35.
- [6] Voir à ce propos D. Paquelin, « Le tutorat : accompagnement de l'actualisation du dispositif », *Distances et savoirs*, 2/2-3, 2004, p.157-182.
- [7] La recherche est dirigée par Danielle Paquette, chercheur principal et comprend les co-chercheurs suivants : Hélène Bilodeau de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Bastien Sasseville de l'Université du Québec à Rimouski, André-Jacques Deschênes, Pierre Gagné, Violaine Page-Lamarche et François Pettigrew de la Télé-université/Université du Québec à Montréal ; les assistantes Chantal Asselin, Cindy Lefebvre, Marie-Hélène Marquis, Véronique Morin, Karine Paquette-Côté et France Raby.
- [8] S. Vachon, *Un portrait de l'évolution des utilisateurs enseignants et étudiants*, Québec, Réseau de valorisation de l'enseignement, Université Laval, 2003.
- [9] N.K. Parker, « The quality dilemma in online education », in *Theory and practice of online learning*, T. Anderson et F. Elloui (eds), Athabasca University, 2004, p. 385-409.
- [10] S. Downes, « Some principles of effective E-Learning », *Stephen's Web*, 26 avril 2005, [En ligne] (page consultée le 12 août 2009) ; V. Glikman, *Des cours par correspondance au « e-learning »*, Paris, Presses universitaires de France, 2002 ; N.P. Parker, « The quality dilemma in online education », in *Theory and practice of online learning*, T. Anderson et F. Elloui (eds), Athabasca University, 2004, p. 385-409.
- [11] A.-J. Deschênes et M. Maltais, *Formation à distance et accessibilité*, Québec, TÉLUQ, 2006 ; J.C. Maurin, « Les enjeux psychologiques de la mise à distance en formation », *Distances et savoirs*, 2/2-3, 2004, p.183-204.
- [12] R. Carnwell, « Approaches to study and their impact on the need for support and guidance in distance learning », *Open learning*, 15/2, 2000, p. 123-140.
- [13] B. Denis, « Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ? », *Distances et savoirs*, 1/1, 2003, p. 9-46 ; Paquette, « Le rôle des tuteurs et des tutrices : une diversité à appréhender », *Distances*, 5/1, 2001, p. 7-35.
- [14] J.-M. Van der Maren. *Méthodes de recherche pour l'éducation (deuxième édition)*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 1996.
- [15] En 2007, cette partie a fait l'objet d'une présentation de K. Paquette-Côté, A.-J. Deschênes et D. Paquette, *Les indicateurs de la qualité des interactions entre l'apprenant et le professeur/tuteur dans les dispositifs de formation à distance* que vous pouvez consulter [en ligne] .
- [16] Voir la présentation de H. Bilodeau et C. Lefebvre, *Qualité de l'encadrement en formation à distance : parole aux étudiants*, 2007, [en ligne] et celle de H. Bilodeau, C. Lefebvre et D. Paquette, *Breakdown et critères de qualité dans le*

discours d'étudiants à distance, 2008, [en ligne] .

[17] H.D. Stolovitch, *La vérification et la révision du produit pédagogique auprès de l'étudiant : une technologie intermédiaire*, Montréal, Université de Montréal, 1979