

QUEL TYPE DE DISPOSITIF FAVORABLE A L'ADULTE EN APPRENTISSAGE ? : IMPOSE OU LIBRE ?

*Louise Sauvé
Professeur
Télé-Université / SAVIE, Québec, Canada*

*Annie Jézégou
Professeur des Universités
Université Lille 1, Trigone - Cired (EA 4354), France*

*Bernadette Charlier
Professeur ordinaire,
Université Fribourg, Suisse*

*Nicole Racette
Professeur
Télé-Université, Québec, Canada*

RESUME

Que ce soit pour la formation initiale ou continue, des dispositifs numériques ont été mis en place pour soutenir l'apprentissage des adultes et leur persévérance aux études. Certains dispositifs se veulent structurés, abordant l'apprentissage selon une démarche séquentielle dans laquelle l'adulte est invité à suivre un cheminement préétabli par l'enseignant. D'autres dispositifs se veulent ouverts et libres : les adultes sont invités à assembler et à aménager leur propre environnement numérique pour organiser leur travail à partir d'une banque de ressources éducatives. Entre les deux, nous retrouvons une panoplie de dispositifs plus ou moins ouverts dans lesquels le degré de liberté de l'adulte est plus ou moins contraint selon l'approche éducative privilégiée par l'enseignant ou l'équipe pédagogique.

Les personnes ressources de ce symposium présenteront et échangeront sur les résultats de leurs travaux de recherche respectifs sur cette problématique. Elles mettront, selon les cas, en perspective les leviers d'ingénierie et de design technico-pédagogique qui visent à favoriser les dynamiques et stratégies mises en œuvre par les apprenants adultes par l'un ou l'autre ou l'entre-deux de ces formes de dispositif : « imposé » ou « totalement libre ».

MOTS CLES

Ouverture, libertés de choix, dispositif, design, stratégies, formation, adultes

La présente contribution se fonde sur deux recherches antérieures ayant visé à caractériser les environnements de formation et à identifier leurs effets sur les apprentissages des étudiant-e-s en se fondant sur l'analyse de leurs représentations à propos de ceux-ci (Charlier, Deschryver, 2014 ; Lagase, Charlier, 2013). Dans ces deux recherches, un même fait apriori surprenant a été relevé : pour un même environnement de formation, certains étudiant-e-s reconnaissent les caractéristiques pédagogiques mises en œuvre pour faciliter leur apprentissage et d'autres non. Cette variété de représentations des situations d'apprentissage a été antérieurement reconnue et conceptualisée par plusieurs auteurs (Tinto, 1975, 1982, 1988, 1993, 1997 ; Marton et al. 1993, Entwistle et Peterson, 2004) pour comprendre la qualité de l'apprentissage des étudiant-e-s.

Pour cette contribution à ce symposium portant sur «*Quel type de dispositif favorable à l'adulte en apprentissage ? Imposé ou libre ?*», nous chercherons, en nous fondant sur ces deux recherches exploratoires antérieures et sur une revue de la littérature à proposer un cadre théorique ainsi que quelques hypothèses exploratoires permettant de comprendre cette variété d'interprétations.

Dès à présent, nos recherches exploratoires permettent de formuler quatre hypothèses :

- Plus le degré d'hybridation d'un dispositif de formation est élevé (Type 6 de la Typologie HY-SUP) plus les étudiant-e-s reconnaissent les caractéristiques du dispositif soutenant leur apprentissage (Deschryver et Charlier, 2012). Dans ce cadre, un dispositif de type 6 est décrit comme « *un dispositif ouvert centré sur l'apprentissage et soutenu par un environnement riche et varié* » (Lebrun et al., 2014) ;
- Les étudiant-e-s qui reconnaissent les caractéristiques du dispositif soutenant leur apprentissage construisent un scénario personnel congruent (Lagase et Charlier, 2013). Dans ce cadre, nous considérons le scénario personnel de l'étudiant comme la configuration formée à un moment donné par l'énonciation par l'étudiant-e de certaines de ses caractéristiques, de ses dispositions, de ses représentations de l'institution et du dispositif de formation et de ses expériences d'apprentissage. Notre cadre conceptuel permet de reconnaître des scénarios pouvant être qualifié de congruents (facilitant la reconnaissance des ressources) et de non congruents ;
- Les dispositifs de formation ayant un degré d'hybridation élevé permettent aux étudiants de faire évoluer leurs scénarios personnels vers plus de congruence ;
- Les dispositifs de formation ayant un degré d'ouverture plus élevé permettent aux étudiants de faire évoluer leurs scénarios personnels vers plus de congruence.

Cette exploration complète et interroge les recherches menées par (Jézégou, 2011, 2013a et b) en mettant l'accent sur une autre caractéristique des formations soumises à un éclatement temporel et instrumentées par des outils numériques et services WEB : leur degré d'hybridation. Elle propose d'étudier, en particulier, les représentations des étudiant-e-s à propos des environnements d'apprentissage et l'adaptation par eux, au-delà leurs conduites, de leurs propres scénarios personnels.

ETAPE : UN DISPOSITIF EN LIGNE POUR SOUTENIR LA FORMATION DES PROFESSEURS CHERCHEURS, ETUDIANTS ET PARTENAIRES IMPLIQUES DANS UNE RECHERCHE UNIVERSITAIRE

Louise Sauvé

Les technologies numériques, et plus particulièrement celles issues du Web 2.0, sont de plus en plus présentes dans le quotidien de ceux qui font de la recherche universitaire. La diversité des moyens de communication maintenant accessibles nous incite à repenser les formes de communication et le travail collaboratif entre les professeurs chercheurs, les étudiants et les partenaires, d'une part, et d'autre part, à trouver des moyens de communication les plus adaptés aux membres de l'équipe. Afin d'outiller et de développer les aptitudes communicationnelles et de collaboration des équipes de recherche à l'aide des technologies Web 2.0, nous avons développé un dispositif d'information et de formation en ligne, ETAPE. Ce dispositif s'appuie sur une enquête auprès de 123 répondants pour cerner leurs besoins d'information et de formation (Renaud, Sauvé et Lepage, 2014). Les résultats indiquent un intérêt plus important des répondants à s'informer qu'à se former, et ce, dans la majorité des outils Web 2.0. De même, la très grande majorité des répondants souhaite investir trois heures et moins dans leur formation aux outils Web 2.0. Ces résultats rejoignent les conclusions de Korpelainen et Kira (2010) à savoir que les répondants veulent s'informer sur les outils Web 2.0 avant d'apprendre à les utiliser rapidement. Quant aux besoins de formation, les plus importants identifiés par les répondants sont les outils de partage de l'information, les outils d'organisation et de structuration de la formation et de l'information ainsi que les outils de gestion de l'information. Enfin, les répondants souhaitent participer à une formation offerte en ligne dans laquelle une place importante est faite à leur démarche de formation, à leur rythme et disponibilité ainsi qu'à leurs compétences préalables. Ces résultats laissent une place importante à la personnalisation de la formation axée sur besoins de la personne apprenante.

Lors de la conception d'ETAPE, nous avons tenu compte des résultats de l'analyse pour le contenu de l'information et la formation à offrir dans le dispositif. Nous avons également pris en compte le contexte des membres de l'équipe : la distance, la multi-localisation et leurs compétences technologiques variées. Enfin, nous nous sommes appuyés sur les principes de la personnalisation de l'apprentissage (Sauvé et Wright, 2008 ; Sauvé, 2014) par lesquels le contenu et le dispositif doit s'adapter à chaque apprenant en lui permettant de faire un apprentissage individualisé et personnalisé (Verpooten, Glahn, Kravcik, Ternier et Specht, 2009). Dans cette approche, l'apprenant est libre de choisir ses ressources (technologiques et de formation) qui lui semblent les plus pertinentes à partir d'une activité réflexive qui peut porter sur ses connaissances acquises, ses compétences à développer ou bien sur son profil d'apprentissage et personnel. Cette liberté de choix (personnalisé) de l'apprenant est dépendante de l'ouverture offerte (individualisation) par le dispositif. La figure 1 présente les composantes du modèle pédagogique de la personnalisation de l'apprentissage. Pour chacune des composantes du modèle, nous avons établi une grille d'analyse afin d'évaluer le degré de personnalisation du dispositif en ligne.

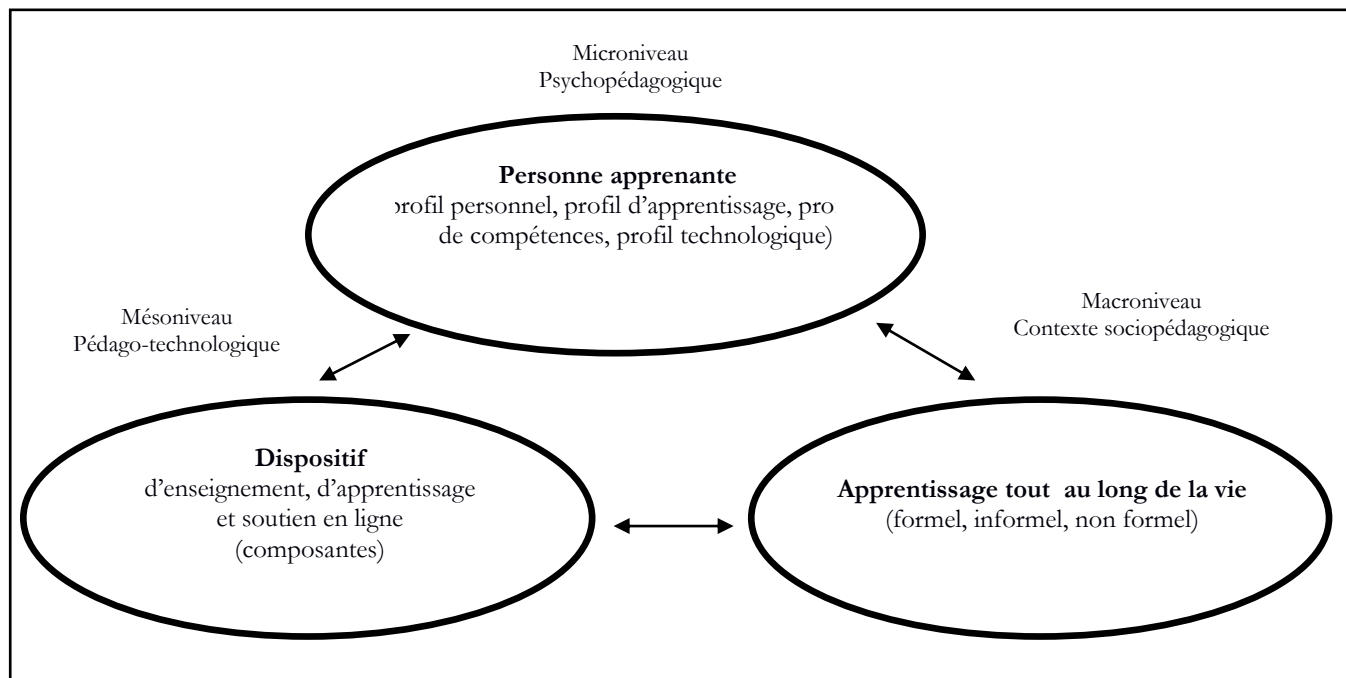


Figure 1. Composantes du modèle pédagogique

Financée par le programme FODAR de l'Université du Québec, le dispositif d'apprentissage personnalisé (DAP) d'ETAPE propose des outils d'identification du profil d'apprentissage et des questionnaires d'analyse de besoins (compétences) permettant à l'apprenant de faire une démarche réflexive sur ses compétences actuelles et ses besoins de formation. Il permet également à l'apprenant, à l'aide de feuilles de route dynamiques et personnalisables, d'organiser les contenus d'apprentissage en fonction de ses besoins. Le DAP intègre toutes les ressources en appui à l'adulte en formation dans ses tâches de sélection, d'ajustement et de filtrage des éléments de contenu, des méthodes d'apprentissage et des technologies Web (ex. d'individualisation, de collaboration, de réseaux sociaux) qui constitueront son apprentissage tout en lui offrant un dispositif en ligne adapté, simple et facile à utiliser (Sauvé, 2014). L'apprenant peut également y insérer ses outils personnels de travail tout en regroupant ses traces laissées dans le dispositif dans un portfolio personnalisé. Nous avons fait l'hypothèse que les supports offerts par les DAP permettent de limiter la charge cognitive nécessaire aux personnes apprenantes pour gérer leur apprentissage et les focalisent sur l'objet central de leur implication dans un DAP : un apprentissage significatif et signifiant.

La grille 1 présente les indicateurs retenus pour analyser le degré de personnalisation du dispositif d'apprentissage ETAPE du point de vue des concepteurs. Deux principes sont à la base de cette grille d'analyse des dispositifs de formation en ligne : la liberté de choix de l'apprenant dans le dispositif et le degré d'adaptabilité du dispositif aux besoins de l'apprenant. Par adaptabilité, nous entendons la qualité d'un dispositif qui peut être modifié aisément en harmonie avec les changements auxquels son utilisation est soumise ou peut être soumise.

Quant au dispositif de soutien à l'apprentissage personnalisé (DSAP) d'ETAPE, il offre un tableau de bord facilitant le suivi des apprentissages et la rétroaction (annotation) ainsi que l'accès à des statistiques des traces des adultes par rapport aux différentes composantes de son apprentissage.

Dans le cadre de ce symposium, nous expliciterons les indicateurs de personnalisation à travers l'analyse du dispositif en ligne qu'est ETAPE : prise en compte ou non des profils de la personne apprenante, degré de personnalisation des composantes pédagogiques des dispositifs, type d'apprentissage offert.

UN DISPOSITIF EN LIGNE POUR PERSÉVÉRER AUX ÉTUDES EN COMPTABILITÉ : UN ACCÈS PERSONNALISÉ

Nicole Racette

Les dispositifs de formation en ligne, complètement ouverts, donc non prescriptifs, laissent l'apprenant libre de choisir l'aide dont il désire se prévaloir, favorisant ainsi un processus d'apprentissage personnalisé qui répond particulièrement aux besoins d'apprentissage tout au long de la vie et à la formation à distance (Henri, 2014). Cette grande liberté dans l'apprentissage devient une contrainte pour l'étudiant qui méconnaît ses faiblesses, d'où l'intérêt de lui offrir également des mécanismes de recherche d'outils d'aide adaptés à ses besoins, en plus d'un espace personnel pour sauvegarder et organiser les différents outils choisis (Sauvé, Racette, Debeurme, Rupp, Roy, Berthiaume, Bégin, Caron et Moisan, 2012).

C'est dans ce contexte que nous avons mis en place, en 2005, un programme de recherche qui vise à développer et valider un dispositif en ligne qui propose des outils d'aide à l'apprentissage ainsi que des outils d'identification des besoins des étudiants pour mieux diriger chacun d'eux vers les notions à acquérir ou des stratégies à développer, soit celles qui leur font particulièrement défaut. Plusieurs subventions nous ont permis de tester ces différents outils auprès d'étudiants adultes de différents établissements postsecondaires, espérant ainsi réduire l'abandon et augmenter la diplomation.

La présente recherche développement s'attarde aux difficultés éprouvées par les étudiants en comptabilité, dont 34 % d'entre eux abandonnent leurs études dans les universités québécoises (SPARI, 2007). Financée par le Ministère de l'éducation des loisirs et du sport au Québec, cette recherche a pour but de concevoir 65 outils en comptabilité, de les mettre en ligne dans un dispositif adapté et de les tester auprès des étudiants. La phase du test se déroule déjà depuis trois mois. Ce sont les traces laissées dans le dispositif qui nous permettent de décrire les utilisateurs de ce dispositif, d'évaluer dans quelle proportion les outils de repérage ont été utilisés (par mots clés, par énoncés de difficulté ou par carte conceptuelle) et de décrire dans quelle mesure chaque outil d'apprentissage a été choisi par les étudiants. Deux mini-questionnaires d'évaluation avec une échelle Likert à 5 items ont également été complétés au fur et à mesure de l'utilisation des outils de repérage et des outils d'aide par les étudiants, afin de collecter l'utilité et la pertinence des outils.

Nous présentons ce dispositif offert en ligne, développé pour venir en aide à ces étudiants en comptabilité et les résultats obtenus à ce jour sur l'expérimentation en cours.

Conclusion

Dans l'objectif de cerner les composantes qui permettent de comprendre l'apprentissage des adultes dans le contexte d'ouverture et de liberté de choix qu'offrent les dispositifs numériques, plusieurs indicateurs ont été examinés : l'autodirection, la représentation des adultes à propos des environnements d'apprentissage et les degrés d'hybridation, d'ouverture et de personnalisation des environnements. Plus particulièrement, des dispositifs entièrement ouverts ont été expérimentés, faisant contrepoids aux dispositifs prescriptifs que nous rencontrons normalement dans les cours ; les résultats présentés en démontrent la pertinence pour certaines clientèles. Par le partage de ces résultats de recherche et l'analyse de dispositifs hybrides ou en ligne, les auteures tenteront de dégager des pistes pour l'ingénierie des dispositifs de formation et pour des recherches futures.

Références

- Entwistle, N. J. et Peterson, E. R. (2004). Conceptions of learning and knowledge in higher education: Relationship with study behaviour and influences of learning environments. *International Journal of Educational Research*, 41(6), 407-428.
- Henri, F. (2014). Les environnements personnels d'apprentissage, étude d'une thématique de recherche en émergence. *Revue Sticef*, 21. Récupéré du site de la revue : http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2014/16-henri-epa/sticef_2014_NS_henri_16p.pdf
- Jézégou, A. (2005). *Formations ouvertes : libertés de choix et autodirection de l'apprenant*. Paris, France : L'Harmattan.
- Jézégou, A. (2008). Apprentissage autodirigé et Formation à distance. *Distances et Savoirs*, 6(3), 343-364.
- Jézégou, A. (2010). Le dispositif GEODE pour évaluer le degré d'ouverture d'un environnement éducatif. *Revue de l'Éducation à Distance*, 24 (2). Récupéré du site de la revue : <http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/625>
- Jézégou, A. (2011). Se former à distance : regard sur les stratégies d'autorégulation environnementale d'étudiants adultes. *Savoirs, Revue Internationale de Recherches en Éducation et Formation d'Adultes*, 24. Paris, France : L'Harmattan, 79 - 99.
- Jézégou, A. (2013, a.). La présence en e-learning : une dimension socio-éducative pour favoriser l'autodirection de l'apprenant. Dans Cyrot, P.; Jeunesse, C. et Cristol, D. (dir.). *Renforcer l'autoformation : aspects sociaux et dimensions pédagogiques*. Lyon, France : Chronique Sociale.
- Jézégou, A. (2013, b.). The influence of the openness of an e-learning situation on adult students' self-regulation. *International Review of Research on Open and Distance Learning*, 14(2). Récupéré du site de la revue : <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1450>
- Lagase, D. et Charlier, B. (2013). Learning support functions: analysis of the variability of students perceptions. *ISATT conference – 16th Biennial Conference on Teachers and Teaching*, Ghent (Belgium), 1-5 July
- Lebrun, M., Peltier, C., Peraya, D., Burton, R. et Mancuso, G. (2014). Un nouveau regard sur la typologie des dispositifs hybrides de formation : proposition méthodologiques pour identifier et comparer ces dispositifs. *Éducation & Formation*, e-301. Récupéré du site de la revue : <http://ute3.umh.ac.be/revues/>
- Marton, F., Dall' alba, G. et Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *International journal of educational research*, 19(3), 276-300.
- Renaud, L., Sauvé, L. et Lepage, M. (2014). *Analyse de besoins. Projet FODAR : Circulation des connaissances en communication et santé*. Rapport de recherche. Montréal, Québec : UQAM, Télé-université, UQO.
- Sauvé, L. et Wright, A. (2008). Personalized Learning for Online Training: A decade of Francophone Research. Willment, J-A H. (dir.). *Learners in Midlife. Graduate Education and Workplaces in Canada* (p. 161-197). Alberta : Detselig Entreprises Ltd.,
- Sauvé, L. (2014). Des dispositifs en ligne pour personnaliser l'apprentissage tout au long de la vie : quelques recommandations. *Distances et médiations des savoirs*, 5 / 2014, 19 pages. Récupéré du site de la

revue : <http://dms.revues.org/629>.

- Sauvé, L., Racette, N., Debeurme, G., Ruph, F., Roy, M.-M., Berthiaume, D., (...) Moisan, D. (2012). *Les difficultés en lien avec les stratégies d'apprentissage, la mise à niveau en mathématiques et en français des étudiants ayant ou non des troubles d'apprentissage et de déficit d'attention en première année d'études au collège et à l'université et l'apport des outils d'aide pour résoudre ces difficultés*. Rapport de recherche. Québec, QC : FQRSC.
- Service de planification académique et de recherche institutionnelle [SPARI]. (2007). *Statistiques sur les taux de déperdition dans le programme de baccalauréat en sciences comptables (par cohorte)*. Montréal, Qc : Université du Québec à Montréal.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research, *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
- Tinto, V. (1982). Limits of theory and practice in student attrition. *Journal of Higher Education*, 53, 687-700.
- Tinto, V. (1988). Stages of student departure: Reflections on the longitudinal character of student leaving. *The Journal of Higher Education*, 59(4), 438-455.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student Persistence. *Journal of Higher Education*, 68(6), 599-622.
- Verpoorten, D., Glahn, C., Kravcik, M., Ternier, S. et Specht, M. (2009). Personalisation of Learning in Virtual Learning Environments. *Lecture Notes in Computer Science, Learning in the Synergy of Multiple Disciplines*, 5794, 52-66.