

Les pratiques d'encadrement des étudiants en FAD par les nouveaux professeurs : quelles sont-elles ?

Myriam Daigneault, Université Laval, myriam.daigneault.1@ulaval.ca
Axel Paquette, Université Laval, axel.paquette@ulaval.ca
Sofia Arsenii, Université Laval, sofia.arsenii@fse.ulaval.ca
Serge Gérin-Lajoie, TÉLUQ, serge.gerin-lajoie@teluq.ca

L'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'enseignement supérieur est, depuis les quinze dernières années, en constante augmentation. Dans ce contexte, l'implantation des plates-formes de gestion des apprentissages (Learning management system) et l'accès à des systèmes de visioconférences représentent une façon d'augmenter l'accessibilité aux études supérieures, notamment par le développement de formations à distance (FAD) ou en ligne (CSE, 2015). Bien que la modalité d'enseignement en FAD soit reconnue pour offrir plus de flexibilité par rapport aux cours traditionnels (Ready, 2010; Duplaga, 2010), la personne désignée pour assurer de l'encadrement des étudiants (professeur, personne tutrice, etc.) détient plusieurs rôles. Plus spécifiquement, il accompagne les étudiants dans leur démarche d'apprentissage et doit agir comme modérateur, facilitateur, coach, mentor pédagogique, e-tuteur, accompagnateur (Garrot-Lavoué, Geroge, et Prévôt, 2009).

Dans une perspective où l'offre des cours et des programmes en FAD augmente dans les différents établissements d'enseignement supérieur (CSE 2015), les nouveaux professeurs qui entament leur carrière sont rapidement confrontés à la FAD. Cela s'ajoute au fait que l'enseignement universitaire est devenu une activité beaucoup plus complexe que par le passé (Fanghanel, 2007). Ainsi dans l'apprentissage de leurs tâches qui sont de plus en plus complexes, ils doivent établir rapidement leur compétence en enseignement par la compréhension des processus d'enseignement et d'apprentissage (Langevin, 2007), développer des cours et encadrer des étudiants non seulement en présentiel, mais aussi dans ce contexte particulier qu'est la FAD.

À la lumière de l'état de la recherche portant sur l'encadrement des étudiants en FAD, il est possible de constater que l'activité professionnelle des nouveaux professeurs qui encadrent des étudiants en FAD est difficile à circonscrire avec précision puisque ces activités touchent des fonctions larges et polymorphes (Klimova et Poulouva, 2011) en termes de déploiement technopédagogique,

techno-organisationnel et technorelationnel (Wallet, 2007). Que font-ils lorsqu'ils encadrent des étudiants à distance ? Qu'est-ce qui les préoccupe à propos de l'encadrement de leurs étudiants à distance ? Comment évoluent leurs pratiques d'encadrement au fil du temps ? Quels sont leurs besoins de formation et d'accompagnement ? Voilà plusieurs questions qui s'avèrent intéressantes d'explorer.

Au cours des derniers mois, une analyse des pratiques d'encadrement des étudiants à distance a été entreprise par une équipe de recherche. Ce projet de recherche, financé par le Fonds de recherche – Société et culture du gouvernement du Québec (FRQSC) a permis le déploiement de l'Observatoire du cours d'action (Theureau (2004, 2006)). Ce projet comporte trois objectifs : (1) Décrire les pratiques d'encadrement de nouveaux professeurs dans leurs cours FAD, (2) Expliquer la manière dont les pratiques d'encadrements de nouveaux professeurs évoluent dans le temps, (3) Analyser la manière dont les nouveaux professeurs développent leurs compétences quant aux pratiques d'encadrement dans des cours de FAD.

L'outil du cours de vie relatif a été utilisé pour réaliser une étude de cas multiples auprès de huit nouveaux professeurs. Ces derniers ont été rencontrés à intervalles réguliers pour participer à cinq entrevues semi-dirigées.

L'analyse des données a permis, dans un premier temps, d'identifier les actions réalisées par les nouveaux professeurs et de dégager les préoccupations, anticipations ou attentes qu'ils ont eues à l'égard des autres acteurs ou éléments de leur environnement de travail, en contexte d'encadrement d'étudiants en FAD. Dans un deuxième temps, il a été possible d'établir une reconstitution chronologique, des actions effectuées par les nouveaux professeurs.

Lors de cette communication nous présenterons des résultats préliminaires. Entre autres qui démontrent les actions émis par les professeurs, à savoir, envoyer un courriel aux étudiants en guise de premier contact, faire des tutoriels pour les étudiants ayant de la difficulté spécifique au cours, faire des modifications sur l'aspect du cours etc., selon des empan temporels spécifique ou intemporels typique à leur formule d'encadrement, c'est-à-dire : avant le cours; au démarrage du cours; pendant le cours; après le cours ou à tout moment. Selon les premiers résultats, il en ressort aussi que certaines actions puissent être isolés, d'autres récurrentes et que certaines sont fait par l'ensemble des participants rencontrés.

À terme, nous sommes d'avis que les résultats de cette recherche favoriseront le développement de connaissances sur les pratiques d'encadrement des étudiants en FAD réalisées par les nouveaux professeurs. Ils permettront également aux établissements d'enseignement qui dispensent des cours en

contexte de FAD d'assister leurs nouveaux professeurs dans la mise en place de leurs pratiques d'encadrement, mais également de leur fournir l'assistance et les ressources pour les aider et ultimement, améliorer la qualité des discours offerts par les établissements universitaires à distance ou en ligne.

Références

- CSE. (2015). La formation à distance dans les universités québécoises : un potentiel à optimiser. Québec, Qc, Canada.
- Duplaga, E. A., & Astani, M. (2010). An exploratory study of student perceptions of which classroom policies are fairest. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 8(1), 9-33.
- Fanghanel, J. (2007). Investigating university lecturers' pedagogical constructs in the working context. London.
- Garrot-Lavoué, É., Geroge, S., & Prévôt, P. (2009). Rôles du tuteur. In Workshop "Instru- mentation des activités du tuteur : Environnements de supervision, usages et ingénierie ", Conférence EIAH 2009, (pp. 1-7).
- Klimova, B. F., & Poulouva, P. (2011). Tutor as an important e-learning support. *Procedia Computer Science*, (3), 1485-1489.
- Langevin, L. (2007). Conceptions, besoins et pratiques pédagogiques de professeurs d'université: perspectives pour la formation. Québec. Retrieved from <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Conceptions,+besoins+et+pratiques+p?dagogiques+de+professeurs+d?universit?+:+perspectives+pour+la+formation#1>
- Ready, D. D. (2010). Socioeconomic disadvantage, school attendance, and early cognitive development: The differential effects of school exposure. *Sociology of Education*, 83(4), 271-286.
- Theureau, J. (2004). *Le cours d'action: méthode élémentaire*. Toulouse: Octarès.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : méthode développée*. Toulouse: Octarès.
- Wallet, J. (2007). *Le Campus numérique FORSE : analyses et témoignages*. Publications de l'Université de Rouen et du Havre.
-