

# Distances et médiations des savoirs

Distance and Mediation of Knowledge

53 | 2026

Varia

Débat-discussion

---

## De la taille unique au sur mesure : vers plus d'adaptation à la diversité des apprenants ?

*From standard to customised: towards greater adaptation to learner diversity?*

CATHIA PAPI

<https://doi.org/10.4000/15ye3>

---

### ***Texte intégral***

- 1 S'appuyant sur une présentation de Geneviève Jacquinet, l'article de Viviane Glikman (2014) sur l'histoire des formes pédagogiques en formation à distance nous rappelle la différence entre l'apprenant imaginé par les concepteurs de dispositifs de formation et la diversité des apprenants réels ne correspondent pas vraiment au profil envisagé, tout du moins pour les formations grand public, visant une forme d'éducation populaire. Cette dernière ne se révèle ainsi pas toujours aussi inclusive que prévu. En effet, même si l'apprenant gagne en autonomie en se formant à distance, une certaine autonomie est requise dès l'entrée en formation à distance (FAD) comme le soulignait Monique Linard (2003). De plus, la complexité des apprentissages et des plateformes ou outils impliqués dans la FAD rend celle-ci difficilement accessible pour un public peu instruit. Autrement dit, la FAD serait potentiellement élitiste, tout particulièrement dans les dispositifs offrant peu d'accompagnement.

- 2 Alors que cette publication remonte à plus d'une décennie, dans quelle mesure la prise en considération de la diversité des apprenants à distance a-t-elle évolué depuis ?



- 3 À la manière dont Glikman revient sur l'intervention de Jacquinet en nourrissant sa réflexion de ses propres travaux, nous proposons à notre tour de revenir sur cet article en partant principalement, bien que non exclusivement, des travaux sur la FAD que nous menons depuis vingt ans, dans la lignée de ces deux chercheuses qui nous ont fortement inspirées et nous ont toutes deux fait l'honneur de préfacer un de nos ouvrages (Papi, 2013 ; Papi et Sauvé, 2021).

## De la diversité des apprenants

- 4 Les approches sociologiques de la FAD ont fréquemment mis en évidence la distinction entre l'apprenant (ou l'usager du dispositif) prévu ou prescrit et celui constaté ou réel (Glikman, 1999). Ce dernier, non seulement ne correspond pas à la représentation des concepteurs, mais s'avère aussi pluriel. Ainsi, dans une de ses publications présentant les résultats d'une recherche sur un programme européen de formation d'adultes, Glikman (2002b) repérait quatre principaux types d'apprenants. La recherche menée l'amenait à distinguer les « déterminés » ayant des aspirations professionnelles ou de vie définies, une forte volonté d'atteindre leurs objectifs et une forte adhésion à la situation d'autoformation ; les « désarmés » éprouvant la nécessité de se former pour sortir d'une situation de précarité, mais rencontrant des difficultés à devenir pleinement acteurs de leur formation ; les « marginaux » fonctionnant bien dans un dispositif d'autoformation, mais ne ressentant pas d'urgence à finaliser leur formation ; les « hésitants » ayant un souhait ou un temps disponible moindre pour s'impliquer dans leurs études et des capacités d'autoformation limitées.
- 5 Nous intéressant également aux adultes participants à un dispositif de FAD sans avoir effectué d'études supérieures auparavant (Papi, 2014), nous avons distingué un « monde du devenir » dans lequel prévalait une logique d'insertion sociale et professionnelle, certains apprenants ayant besoin de l'équivalent du baccalauréat pour atteindre leurs objectifs ; un « monde de l'intérêt » parcouru par une logique de réorientation propre aux apprenants désirent changer d'activité professionnelle par intérêt pour un autre domaine ; un « monde de l'accomplissement » marqué par une logique de persévérance des apprenants animés par une volonté de reprendre des études interrompues par divers  v nements, mais devant, pour ce faire, surmonter différentes difficultés ; un « monde de la reconnaissance » caractérisé par une logique de satisfaction personnelle, ces apprenants souhaitant prouver (aux autres et surtout à eux-mêmes) leurs capacités en obtenant le diplôme visé.
- 6 Bien que portant sur des dispositifs distincts et résultant de méthodologies de recherche différentes, ces deux typologies font ressortir l'importance d'aller au-delà des données sociodémographiques pour chercher à comprendre les motivations et capacités des apprenants engagés dans une FAD. Elles mettent également toutes deux en lumière le fait que certains apprenants ont davantage besoin d'interactions et de soutien que d'autres, mais que tous n'ont pas la même aptitude à entrer en communication. Ainsi, dans la typologie de Glikman, les « déterminés » n'hésitent pas à faire appel aux tuteurs pour répondre à leurs questions, principalement d'ordre didactique, tandis que les « marginaux », tout particulièrement ceux dits « indépendants », n'en ressentent guère le besoin et que les « désarmés » ne sollicitent pas de soutien et regrettent *in fine* ce qu'ils perçoivent comme un manque d'encadrement. De même, dans « les mondes » qui ressortaient de notre analyse structurale, les apprenants du « monde de l'intérêt » semblent suffisamment autonomes pour ne pas chercher de soutien auprès des tuteurs ou des pairs, tandis que ceux des mondes « du devenir » et « de l'accomplissement » en auraient besoin, mais ne le demandent pas, ou que ceux du « monde de la reconnaissance » trouvent le moyen de communiquer fréquemment avec leurs pairs et

tuteurs. De surcroît, cette dernière recherche souligne, au-delà du dispositif de formation, le rôle de soutien joué par les proches.

- 7 Autrement dit, il apparaît clairement que les motivations amenant à s'inscrire en formation, les capacités à s'autoformer (incluant celles à solliciter le soutien souhaité) et les besoins d'interactions ou d'accompagnement varient selon les apprenants et sont fortement susceptibles d'influencer leurs cheminements en FAD. D'ailleurs, même au niveau des études supérieures, il est constaté que les liens non seulement pédagogiques, mais aussi socioaffectifs et psychiques construits lors de la formation diffèrent selon les apprenants (Rinaudo, 2022). Une autre de nos recherches (Papi et Sauvé, 2021) fait ressortir que, si la majorité des étudiants en formation asynchrone optent pour ce mode de formation, car ils aiment travailler seuls et à leur rythme, près d'un quart désirerait plus d'interactions. Or, outre la motivation, c'est bien cet écart mis en évidence par Clément Dussarps (2015), entre les attentes des apprenants et leur vécu socioaffectif des interactions (ou de l'absence d'interaction) avec leurs pairs et enseignants qui paraît jouer un rôle crucial dans le parcours des étudiants à distance. En effet, quel que soit le nom qui lui est donné<sup>1</sup>, l'accompagnement est loin d'être anodin, puisque la satisfaction relative au soutien reçu est corrélée avec la persévérance ou l'abandon des étudiants (Papi *et al.*, 2022). Ainsi, au-delà de leur pertinence épistémologique, il apparaît que les typologies et autres résultats de recherche gagneraient à être pris en compte dans la conception ou la réactualisation des dispositifs de formation afin d'adapter ces derniers à la variété des apprenants.

## Du constat à la prise en considération de la diversité

- 8 Il semble que les dispositifs de formation font désormais davantage cas de la pluralité des étudiants que dans le passé. Par exemple, les politiques concernant l'équité, la diversité et l'inclusion (EDI) se sont fortement développées au cours des dernières années et ont donné lieu à des formations et des changements concrets, comme le font ressortir les nombreux articles du numéro 21 de *Médiations et médiatisations* (2025). Concernant plus particulièrement la FAD, on relève entre autres une volonté d'intégrer les principes de l'EDI dans les environnements numériques d'apprentissage pour que chaque apprenant puisse bénéficier d'un espace d'apprentissage adapté à sa singularité (Ben Rebah et Carnus, 2025). La tendance depuis quelques années est ainsi de quitter l'idée de « taille unique » et de chercher à adapter la formation aux particularités des apprenants. Diverses approches de pensée et de pratiques se développent ainsi pour favoriser la personnalisation des formations, généralement comprise comme une adaptation du rythme, des stratégies pédagogiques, des contenus et des activités d'apprentissage aux connaissances, besoins, intérêts et objectifs individuels des apprenants (Shemshack et Spector, 2020). Ce sont ainsi tant les contenus et les méthodes d'enseignement que les pratiques d'accompagnement et les environnements numériques qui sont susceptibles d'être façonnés en fonction des besoins ou des préférences des apprenants afin de soutenir leur motivation, leur engagement et leur réussite, notamment dans les universités à distance qui cherchent à aller au-delà de la flexibilité offerte d'emblée (Slegers *et al.*, 2025).
- 9 Dans certains dispositifs, la personnalisation est fondée sur des profils types créés en fonction de résultats de consultations auprès d'apprenants ou d'enseignants. Par exemple, dans le cadre de la formation générale aux adultes, la Société de formation à distance des commissions scolaires du Québec (SOFAD) a créé des « personnages » visant à favoriser l'identification et, ce faisant, à éviter que les apprenants se sentent « hors normes »

(Marineau et Magny, 2025). Dans un cours sur le bien-être en FAD (Seligman, 2011), quatre personnages sont mis en avant : Laura Martinez, une femme dans la mi-trentaine, originaire d'Amérique latine ; Marc Sylvain, un homme afro-descendant de 28 ans ; Sophie Tran, une femme de 23 ans d'origine asiatique, et Jayson Chartier, un homme de 20 ans d'origine nord-américaine. Ces personnages donnent des témoignages pour montrer ce qu'il est possible de faire avec certains éléments de la formation. Dans un autre cours, visant à développer des stratégies de lecture, quatre personnages ont aussi été créés : Victor, l'adepte de films d'horreur ; Morgane, l'amatrice de séries policières ; Rosalie, l'adepte d'histoires romantiques et Félyx, l'amateur de science-fiction. Les apprenants sont invités à choisir un personnage en début de formation et l'environnement numérique, les explications ou métaphores données sont dès lors modulées en fonction de l'univers littéraire du personnage sélectionné, l'idée étant que l'identification au personnage choisi en fonction de ses propres goûts favorisera l'engagement.

10 De même, à la TÉLUQ, différents « personas » ont été créés par le service des communications, tels que Sarah, 34 ans, en couple avec deux enfants qui souhaite avancer dans sa carrière ; Simon, 38 ans, avec un enfant en garde partagée, qui avait interrompu ses études et veut les reprendre, ou Mohamed, 41 ans, marié avec trois enfants, qui vient d'arriver au Québec où sa formation n'est pas reconnue et qui désire donc obtenir des diplômes locaux afin de pouvoir exercer sa profession. Pour chacun des types d'étudiants, les principaux médias utilisés sont identifiés, car l'objectif principal de ces personas est de s'adresser, par les bons moyens de communication, aux étudiants qui ont le plus de chance d'être attirés et de réussir dans les programmes proposés. En revanche, aucun lien n'est pour l'instant fait avec les équipes de conception des cours ou d'accompagnement des étudiants.

11 Ces quelques exemples révèlent une pensée ancrée sur une conception des publics ou clientèles visés et les différents profils sont créés après des consultations avec des enseignants ou des apprenants. Autrement dit, comme le mettent en évidence les termes de « personnage » ou « persona » employés par leurs créateurs, on se situe là dans une approche influencée par le marketing, distincte des approches sociologiques permettant de faire émerger des idéaux types ou des mondes. D'ailleurs, si le fait de donner des noms, origines, âges ou situations familiales est vu comme un moyen de cibler le public ou de permettre l'identification, de telles données sont souvent absentes ou présentées de manière plus large dans les travaux de recherche.

## Une diversité prise en compte diversement...

12 Les travaux de Jacquinet (1993, 2008) et de Glikman (2002b, 2011), à l'instar des miens et de ceux de nombreux autres chercheurs ou praticiens dans le domaine, font état d'une réalité intemporelle malgré les évolutions technologiques ayant marqué la FAD (Bates et Glikman, 2021 ; Glikman, 2002a) : que l'on parle d'émissions télévisées ou de cours en ligne ouverts et massifs, de cours par correspondance ou de cours en ligne asynchrones, si les apprenants sont laissés à eux-mêmes avec le matériel pédagogique, ils risquent fortement d'abandonner. Autrement dit, l'accompagnement, généralement appelé tutorat, joue un rôle important dans la persévérance en FAD. Ce soutien humain demeure d'ailleurs la principale manière de personnaliser les apprentissages en fonction des motivations, connaissances, difficultés et besoins des apprenants. Il semble néanmoins pertinent de se demander dans quelle mesure les rapides développements des agents conversationnels pourraient amener à remettre en cause ce constat. De fait, ces robots ont pour avantage de fournir une assistance instantanée et de pouvoir être spécialement

entraînés pour s'adapter à chaque apprenant et favoriser ainsi l'apprentissage (Bezverhny *et al.*, 2020 ; Bhullar *et al.*, 2024), mais, en tant que technologies, elles nécessitent un travail d'appropriation et occultent les dimensions socioaffectives propres, jusqu'à ce jour, aux interactions humaines (Belda-Medina et Kokošková, 2023 ; Çakmak, 2022).

13

Force est par ailleurs de constater que si chercheurs et praticiens s'accordent pour dire qu'il n'existe pas un type unique d'apprenant en FAD, mais une pluralité, les approches varient. D'un côté, les recherches fondées sur de vastes enquêtes créent des idéaux types, qui réunissent des caractéristiques principales, sans représenter une personne en particulier et tendent à indiquer que l'âge n'est pas déterminant, notamment concernant les capacités d'autoformation et la maîtrise des technologies à des fins de formation (Papi et Glikman, 2015). De l'autre, des consultations plus sommaires permettent de dépeindre des personnages fictifs auxquels une identité est attribuée pour encourager une identification susceptible d'accroître l'attractivité de la formation ou de participer à la personnalisation des apprentissages favorable à l'engagement et à la réussite en FAD. Dès lors, une question centrale se pose : comment mieux lier recherches et pratiques ? Autrement dit, en dehors de certaines approches, comme le *design-based research* (Wang, F. et Hannafin, 2005), comment davantage réinvestir les résultats de recherche pour créer des outils de personnalisation des dispositifs de formation ? Le temps de réaliser des recherches serait-il trop long ou les résultats trop éloignés de la pragmatique nécessaire pour recruter ou former les apprenants ? La finalité de la recherche en éducation se limiterait-elle alors au plaisir épistémologique ? Enfin, pour poursuivre sur l'idée d'enrichissement des connaissances, alors que les apprenants à distance d'aujourd'hui ne sont a priori pas tout à fait les mêmes que ceux de l'enseignement par correspondance ou de la formation en ligne prépandémique, dans quelle mesure pourrions-nous compléter l'histoire de ce mode de formation, souvent restreinte aux évolutions technopédagogiques, en brochant un portrait de l'évolution de la diversité des apprenants en FAD ?

---

## **Bibliographie**

Bates, T. et Glikman, V. (2021). Une histoire des technologies et des médias dans la formation à distance. *Médiations et médiatisations*, 6, 12-34. <https://doi.org/10.52358/mm.vi6.190>.

DOI : 10.52358/mm.vi6.190

Belda-Medina, J. et Kokošková, V. (2023). Integrating Chatbots in Education: Insights from the Chatbot-Human Interaction Satisfaction Model (CHISM). *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(62).

<https://doi.org/10.1186/s41239-023-00432-3>.

DOI : 10.1186/s41239-023-00432-3

Ben Rebah, H. et Carnus, M.-F. (2025). Rapport au numérique et personnalisation des environnements numériques d'apprentissage : vers une formation à distance plus accessible et plus inclusive. *Médiations et médiatisations*, 21, 131-153. <https://doi.org/10.52358/mm.vi21.453>.

DOI : 10.52358/mm.vi21.453

Bezverhny, E., Dadteev, K., Nemshaev, S. et Barykin, L. (2020). Use of chat bots in learning management systems. *Procedia Computer Science*, 169, 652-655.

<https://doi.org/10.1016/j.procs.2020.02.195>.

DOI : 10.1016/j.procs.2020.02.195

Bhullar, P. S., Joshi, M. et Chugh, R. (2024). ChatGPT in Higher Education—A Synthesis of the Literature and a Future Research Agenda. *Education and Information Technologies*, 29(16), 21501-21522.

<https://doi.org/10.1007/s10639-024-12723-x>.

DOI : 10.1007/s10639-024-12723-x

Çakmak, F. (2022). Chatbot-Human Interaction and Its Effects on EFL Students' L2 Speaking Performance and Anxiety. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 16(2), 113-131.

<https://eric.ed.gov/?id=EJ1365002> (consulté le 26 mars 2026).

Dussarps, C. (2015). L'abandon en formation à distance. *Distances et médiations des savoirs*, 10.

<https://doi.org/10.4000/dms.1039>.

DOI : 10.4000/dms.1039

Glikman, V. (dir.) (1999). *Formations ouvertes et à distance : le point de vue des usagers. Actes de la journée d'étude INRP du 28 novembre 1997*. Institut national de recherche pédagogique. <https://hal.science/hal-01408069/> (consulté le 26 mars 2026).

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

Glikman, V. (2002b). Apprenants et tuteurs : une approche européenne des médiations humaines. *Éducation permanente*, 152, 55-69.

Glikman, V. (2011). Chapitre 7. Tuteur à distance : une fonction, un métier, une identité ? Dans C. Depover, B. De Lièvre, D. Peraya, J. Quintin et A. Jaillet (dir.), *Le tutorat en formation à distance*, (p. 137-158). De Boeck Supérieur.

Glikman, V. (2014). Pédagogies et publics des formations à distance : Quelques touches historiques. *Distances et médiations des savoirs*, 8.

<https://doi.org/10.4000/dms.902>.

DOI : 10.4000/dms.902

Jacquinet, G. (1993). Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? ou les défis de la formation à distance. *Revue Française de Pédagogie*, 102, 55-67.

[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp\\_0556-7807\\_1993\\_num\\_102\\_1\\_1305](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1993_num_102_1_1305) (consulté le 26 mars 2026).

DOI : 10.3406/rfp.1993.1305

Jacquinet-Delaunay G. (2008). Accompagner les apprentissages : le tutorat « pièce maîtresse et parent pauvre » des dispositifs de formation médiatisés. Dans G. Jacquinet-Delaunay, E. Fichez (dir.), *L'université et les TIC. Chronique d'une innovation annoncée* (p. 179-222). De Boeck.

Linard, M. (2003). Autoformation, éthique et technologies : Enjeux et paradoxes de l'autonomie. Dans B. Albero (dir.), *Autoformation et enseignement supérieur* (p. 241-263). Lavoisier : Hermès-science.

Marineau, M.-N. et Magny, A. (2025). Le bien-être comme levier dans l'épanouissement des personnes apprenantes en FAD, Atelier du REFAD. <https://www.youtube.com/watch?v=DLA3BC1omDc> (consulté le 26 mars 2026).

Papi, C. (dir.) (2013). *Le tutorat de pairs dans l'enseignement supérieur. Enjeux institutionnels, technopédagogiques, psychosociaux et communicationnels*. L'Harmattan.

Papi, C. (2014). *Formation à distance : Dispositifs et interactions*. ISTE Éditions.

DOI : 10.51926/ISTE.9781784050177

Papi, C. et Sauvé, L. (dir.). (2021). *Persévérance et abandon en formation à distance : De la compréhension des facteurs d'abandon aux propositions d'actions pour soutenir l'engagement des étudiants*. Presses de l'Université du Québec.

Papi, C. et Glikman, V. (2015). Les étudiants entre cours magistraux et usage des TIC. *Distances et médiations des savoirs*, 9.

<https://doi.org/10.4000/dms.1012>.

DOI : 10.4000/dms.1012

Papi, C., Sauvé, L., Desjardins, G. et Gérin-Lajoie, S. (2022). De la multiplicité des facteurs à prendre en compte pour mieux comprendre l'abandon en formation à distance. *Distances et médiations des savoirs*, 37.

<https://doi.org/10.4000/dms.6904>.

DOI : 10.4000/dms.6904

Rinaudo, J.-L. (2022). Trois configurations du lien pour les étudiants en formation à distance. Dans C. Papi, et J.-L. Rinaudo (dir.), *(E)liens en éducation et formation : quelles dynamiques ?* (p. 95-108). Presses Universitaires de Rouen et du Havre.

Shemshack, A. et Spector, J. M. (2020). A systematic literature review of personalized learning terms. *Smart Learning Environments*, 7(33).

<https://doi.org/10.1186/s40561-020-00140-9>.

DOI : 10.1186/s40561-020-00140-9

Slegers, R., Kaikkonen, A. et Papi, C. (2025). Strategies, models, and frameworks for personalisation. Dans EADTU (dir.), *Personalisation of education: Enhancing equity, learner agency and academic success* (p. 23-35). Zenodo.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.17279059>.

DOI : 10.5281/zenodo.17279059

Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Simon & Schuster.

Wang, F. et Hannafin, M. J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational technology research and development*, 53(4), 5-23.

<https://doi.org/10.1007/BF02504682>.

DOI : 10.1007/BF02504682

---

## Notes

<sup>1</sup> Glikman (2014) mentionne l'existence d'une pluralité de termes en français correspondant à ce que les anglophones désignent par celui de « support ».

---

## Pour citer cet article

*Référence électronique*

Cathia Papi, « De la taille unique au sur mesure : vers plus d'adaptation à la diversité des apprenants ? », *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 53 | 2026, mis en ligne le 27 mars 2026, consulté le 03 avril 2026. URL : <http://journals.openedition.org/dms/12496> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/15ye3>

---

## Auteur

**Cathia Papi**

[cathia.papi@teluq.ca](mailto:cathia.papi@teluq.ca)

Université TÉLUQ

455, rue du Parvis,

Québec (Québec) G1K 9H6

Canada

*Articles du même auteur*

**Les défis de l'enseignement de la danse à distance : entre absurdité et opportunité** [Texte intégral]

The Challenges of Teaching Dance at a Distance: Between Nonsense and Opportunity

Los desafíos de la formación a distancia en baile: entre el absurdo y la oportunidad

Paru dans *Distances et médiations des savoirs*, 46 | 2024

**De la multiplicité des facteurs à prendre en compte pour mieux comprendre l'abandon en formation à distance** [Texte intégral]

The multiplicity of factors to be considered to better understand dropout in distance learning

Paru dans *Distances et médiations des savoirs*, 37 | 2022

**Des ressources aux pratiques éducatives libres : quelle réappropriation dans la formation ouverte et à distance ?** [Texte intégral]

Paru dans *Distances et médiations des savoirs*, 31 | 2020

**Entretien avec Sophie Jequier (Université de Bordeaux)** [Texte intégral]

Paru dans *Distances et médiations des savoirs*, 31 | 2020

**Les étudiants entre cours magistraux et usage des TIC** [Texte intégral]

Students between lectures and the use of ICT

Paru dans *Distances et médiations des savoirs*, 9 | 2015

---

## Droits d'auteur



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-SA 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont susceptibles d'être soumis à des autorisations d'usage spécifiques.