

Université de Montréal

La construction du discours pédagogique en *e-learning* : analyse du dispositif
pédagogique dans un processus de développement de formations en ligne

Par
Mathieu Jackson

Département d'administration et fondements de l'éducation, Faculté des sciences de
l'éducation

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de Maîtrise en sciences de
l'éducation, option administration et fondements de l'éducation

Février 2022

©Mathieu Jackson, 2022

Ce mémoire intitulé

**La construction du discours pédagogique en *e-learning* : analyse du dispositif
pédagogique dans un processus de développement de formations en ligne**

Présenté par

Mathieu Jackson

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes

Prénom Nom

Président-rapporteur

Christian Maroy

Directeur de recherche

Prénom Nom

Membre du jury

Résumé

Cette recherche qualitative est une étude de cas sur la construction du discours pédagogique dans un processus de développement de formations en ligne.

Les données furent recueillies lors d'une série d'entretiens semi-dirigés avec différents acteurs du processus de développement de ces formations en ligne et analysées à l'aide des trois règles du concept de dispositif pédagogique de Basil Bernstein, soit les règles distributives, de recontextualisation et d'évaluation.

Nous relevons certaines problématiques inhérentes au processus en lien avec la qualité de l'éducation produite dans un tel contexte, la condition des travailleurs qui y œuvrent, la légitimité d'un logiciel enseignant et l'éventuel impact de tels processus sur la nature des savoirs enseignés.

Mots-clés : Bernstein, Formation en ligne, Sociologie de l'éducation, Formation professionnelle, technopédagogie, Tuteur, Didacticiel, Conception pédagogique

Abstract

This qualitative case study focuses on how pedagogical discourse is developed in an online course development process.

Data was collected during a series of semi-directed interviews with different actors of this process and analyzed using the three rules of Basil Bernstein's pedagogical device : distributive rules, recontextualisation rules and evaluation rules.

We present certain problems inherent to this online course development process, including questions relating to the quality of education, the conditions of workers, the legitimacy of a teaching program and the eventual impact of such a process on the nature of knowledge which is taught.

Keywords : Bernstein, Online training, Sociology of education, Professional training, technopedagogy, Coaching, Learning program, Course design,

Table des matières

| | |
|--|-----------|
| Résumé | 3 |
| Abstract | 4 |
| Liste des figures | 7 |
| Liste des tableaux | 7 |
| Liste des sigles et des abréviations | 8 |
| Remerciements | 9 |
| Avant-propos | 9 |
| Introduction | 10 |
| Chapitre 1 : Problématique | 13 |
| 1.1 Introduction | 13 |
| 1.2 Pertinence de la recherche | 16 |
| Chapitre 2 : Cadre théorique | 20 |
| 2.1 Introduction | 20 |
| 2.1.1 Présentation de Bernstein..... | 20 |
| 2.1.2 De la sociolinguistique à la sociologie du curriculum..... | 21 |
| 2.1.3 Sociolinguistique et linguistique..... | 22 |
| 2.1.4 L'apport de Bernstein à la sociolinguistique..... | 23 |
| 2.1.5 La posture de sociolinguiste de Bernstein..... | 24 |
| 2.1.6 Traduire le système d'éducation..... | 25 |
| 2.2 Le dispositif pédagogique | 26 |
| 2.2.1 Les règles distributives..... | 29 |
| 2.2.2 Les règles de recontextualisation..... | 32 |
| 2.2.3 Les règles d'évaluation..... | 34 |
| 2.2.4 Conclusion du cadre théorique..... | 37 |
| 2.3 Question de recherche | 38 |
| Chapitre 3 : Méthodologie | 41 |
| 3.1 L'étude de cas | 41 |
| 3.2 L'échantillonnage | 42 |
| 3.2.1 L'échantillonnage basé sur la théorie..... | 42 |
| 3.3 La collecte de données | 44 |
| 3.3.1 Les entretiens..... | 45 |
| 3.3.2 Un mot sur l'analyse documentaire..... | 46 |
| 3.4 Contexte institutionnel | 48 |
| 3.5 L'analyse des données | 49 |
| 3.5.1 Le codage..... | 49 |

| | |
|--|------------|
| Chapitre 5 : Résultats | 52 |
| 5.1 Parcours et fonctions des participants..... | 52 |
| 5.1.1 Employés de Formatix..... | 53 |
| 5.1.2 Employés de l'Institut Arthur..... | 57 |
| 5.2 Les règles distributives | 61 |
| 5.2.1 La création de nouvelles formations..... | 61 |
| 5.2.2 « Tout tourne autour des compétences » | 61 |
| 5.2.3 Ancré dans une logique de marché..... | 62 |
| 5.2.4 Le tuteur et le didacticiel : deux dispositifs pédagogiques distincts? | 63 |
| 5.2.5 Le référentiel de compétences: outil de contrôle de l'impensable? | 64 |
| 5.3 Les règles de recontextualisation..... | 64 |
| 5.3.1 Les rôles attendus du didacticiel et du tuteur | 65 |
| 5.3.2 La recontextualisation à travers le développement du didacticiel | 68 |
| 5.3.3 La recontextualisation dans les séances en ligne avec le tuteur | 75 |
| 5.4 Les règles de l'évaluation | 82 |
| 5.4.1 Le développement des évaluations | 82 |
| 5.4.2 La mise en œuvre des évaluations sommatives par le tuteur | 90 |
| 5.5 Les règles du discours pédagogique dans les formations en ligne iarthur : une analyse d'ensemble..... | 94 |
| | 97 |
| Chapitre 6 : Discussion..... | 99 |
| 6.1 Un processus restreignant les espaces discursifs..... | 101 |
| 6.2 Les profils des acteurs | 105 |
| 6.3 Le problème de la formation en ligne « hybride » | 107 |
| 6.4 Pistes de recherche..... | 110 |
| 6.5 Les limites de la recherche..... | 112 |
| Chapitre 7 : Conclusion | 114 |
| Références | 117 |
| Annexe A | 120 |
| Le guide d'entretien..... | 120 |

Liste des figures

| | |
|--|----|
| Figure 1 Processus de production - iarthur | 15 |
| Figure 2 Dispositif pédagogique et dispositif linguistique (inspiré de Bernstein, 2007)... | 29 |
| Figure 3 La pratique pédagogique selon Bernstein (2000)..... | 36 |
| Figure 4 Résumé du processus de recontextualisation en étapes du didacticiel d'iarthur . | 96 |
| Figure 5 Action des règles distributives sur le processus de recontextualisation | 97 |
| Figure 6 Temps, espace et texte dans les deux types d'évaluations | 98 |

Liste des tableaux

| | |
|--|----|
| Tableau 1 Résumé des profils des acteurs rencontrés..... | 84 |
|--|----|

Liste des sigles et des abréviations

AEC : attestation d'études collégiales

PIEA : Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages

CSE : Conseil supérieur de l'éducation du Québec

DÉC : diplôme d'études collégiales

DESS : diplôme d'études supérieures spécialisé

DL : Dispositif linguistique

DP : Dispositif pédagogique

FRQSC : Fonds de recherche du Québec – Société et culture

MEES : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (depuis 2016)

MELS : Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (avant 2016)

MESI : Ministère de l'Économie, de la Science et de l'Innovation

SNQ : Stratégie numérique du Québec

TIC : Technologies de l'information et des communications

Remerciements

Ce mémoire est l'aboutissement d'une longue trajectoire avec plusieurs épisodes douloureux dans ma vie personnelle qui ont fait en sorte que ce qui devait durer deux ans en prit plus de cinq à compléter. Avant tout, cet écrit est dédié à mon père, Christopher Jackson, qui est décédé de façon tragique au tout début de la période de rédaction. Il m'a donné l'envie de poursuivre une carrière académique lorsque j'étais adolescent et a toujours représenté pour moi un exemple à suivre dans ma vie professionnelle. J'aimerais également remercier mon directeur Christian Maroy, qui n'a cessé de croire en moi et m'a soutenu à travers ce long périple, malgré les difficultés. À celui-ci s'ajoutent tous les collaborateurs de la Chaire de recherche canadienne sur les politiques éducatives, dont Cécile Mathou, Annelise Voisin, Samuel Vaillancourt, Michel Samy Diatta, Gonzague Yerly et Justine Castonguay-Payant, desquels j'ai grandement appris et qui sont tous devenus de bons amis. Merci à mes amis Annie Descoteaux, Yeshaya Asher Kramer, Florent Michelot et Caterina Mamprin de m'avoir encouragé durant ces cinq années. Merci également à ma mère Dominique Lortie, mon oncle Francis Lortie, Katrine Roussel et Marie-France Mercier pour leur aide précieuse avec la rédaction et leur soutien.

Avant-propos

Ce projet de recherche a pris plus de temps que prévu. Plusieurs événements dans ma vie personnelle ont rendu la rédaction et la concentration particulièrement ardues, notamment le décès de mon père, Christopher Jackson, survenu le 25 septembre 2015. À la suite de cet événement particulièrement douloureux, j'ai dû interrompre la rédaction de ce mémoire le temps de vivre mon deuil pleinement. Ce n'est qu'à l'été 2018 que j'ai retrouvé la force nécessaire pour y revenir.

Introduction

L'idée de ce projet de recherche m'est venue lors de mes deux années d'emploi chez Formatix. J'ai été impressionné par la complexité et l'efficacité du processus de développement de formations en ligne de cette entreprise. J'ai également été interpellé par les nombreuses négociations, que je qualifierais de « pédagogiques » (par exemple, les échanges autour des contenus et modalités des évaluations), entre les différents acteurs impliqués, tels que les experts de contenu, les concepteurs pédagogiques, les rédacteurs pédagogiques et les gestionnaires. J'ai donc commencé le programme de maîtrise en éducation comparative et fondements de l'éducation à l'Université de Montréal à l'automne 2014 avec l'intention d'analyser ce modèle de développement de formations.

Lors du cours de sociologie de l'éducation donné par M. Christian Maroy, mon directeur de recherche dans le cadre de ce mémoire de maîtrise, j'ai découvert le chercheur britannique Basil Bernstein. J'ai trouvé chez ce dernier une posture d'analyse qui, en proposant d'analyser l'éducation comme système de communication, met en lumière les dynamiques de pouvoir qui y sont à l'œuvre. Grâce à ma formation initiale en littératures de langue française, cette perspective, relevant à la fois de la linguistique et de la sociologie, m'est apparue particulièrement intéressante et correspondait davantage aux types d'analyses menées en théorie littéraire que d'autres perspectives auxquelles j'avais été exposé lors de mes séminaires en sciences de l'éducation.

J'ai décidé de rédiger mon mémoire de recherche en mobilisant les concepts de Bernstein, avec comme objectif de mettre en lumière les dynamiques de pouvoir à l'œuvre dans la construction du discours pédagogique dans un processus de développement de formations en ligne mobilisant plusieurs acteurs issus de différentes organisations.

Étant donné le temps qui sépare le dépôt de ce mémoire de la première enquête de terrain, il est possible que les réalités décrites par les acteurs interviewés ne soient plus tout à fait

d'actualité. Je crois néanmoins que l'analyse proposée de ce phénomène demeure pertinente, car elle fait émerger un certain nombre de constats qui s'appliquent à d'autres contextes de formation en ligne. De plus, elle demeure innovatrice aujourd'hui, à la fois sur le plan méthodologique (mobilisation du concept de dispositif pédagogique dans un contexte local de développement de formations en ligne, et non dans une approche systémique) et dans son approche (les études s'intéressant au développement de formations en ligne dans une perspective critique sont rares).

Une autre contribution de ce mémoire à la recherche en sciences de l'éducation au Québec est l'utilisation d'un cadre théorique emprunté à Basil Bernstein. En effet, Bernstein est relativement peu connu dans les milieux de recherche québécois, principalement en raison du fait qu'une minorité de son corpus a été traduite en français. Cette réalité a par ailleurs ajouté une couche de complexité à mon projet : la majorité des travaux de Bernstein n'ayant pas été traduits, peu de chercheurs les ont mobilisés en français dans leurs travaux. Il existait donc pour moi très peu de références sur lesquelles m'appuyer, sans compter qu'elles étaient souvent insatisfaisantes – étant bilingue, j'étais notamment fréquemment en désaccord avec les traductions proposées par les quelques auteurs francophones s'étant intéressés à Bernstein. J'ai donc pris la décision de laisser certains passages cités dans leur langue d'origine et de les interpréter moi-même afin de mieux transmettre, selon moi, l'intention de départ de l'auteur.

Ayant moi-même travaillé au sein des organisations présentées dans ce mémoire durant un peu plus de deux ans (de 2013 à 2015), j'adopte dans ce mémoire une posture de chercheur assez particulière. Même s'il s'est écoulé plus d'un an entre le moment où j'ai quitté mes fonctions et le début de mes entretiens de recherche, j'avais tissé des liens avec un certain nombre des personnes que j'ai interviewées. Cependant, comme je l'ai déjà mentionné, il est bien possible que la situation à l'Institut Arthur, tant du côté des individus impliqués que de l'organisation du travail, ait changé depuis notre enquête. Voulant adopter une posture aussi objective que possible (malgré le fait que je connaissais la plupart des individus que j'ai rencontrés), j'ai choisi d'intégrer au minimum ma propre expérience comme rédacteur pédagogique chez Formatix dans l'analyse.

Néanmoins, il est certain que certains éléments de ce mémoire sont tirés de ma connaissance du milieu à cette époque (p. ex. : la présentation du processus dans la figure 1) et que ma perspective a été influencée, au moins quelque peu, par le temps que j'y ai passé en tant qu'employé. En recherche, il est, selon moi, impossible d'arriver à une objectivité complète : diverses subjectivités finissent toujours par investir le travail de recherche, que ce soit celle du chercheur, de son mentor ou des bailleurs de fonds qui soutiennent son travail.

C'est donc par souci d'objectivité que j'ai décidé d'écrire ce mémoire au « nous scientifique » ; il s'agit d'un effort de désinvestissement subjectif de cette recherche.

Sur ce, bonne lecture.

Chapitre 1 : Problématique

1.1 Introduction

Le cas qui nous intéresse dans cette recherche est celui des formations en ligne offertes par l'Institut Arthur¹. Ces formations, qui mènent à l'obtention d'une certification de niveau collégial approuvée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (autrefois le MELS, devenu en 2016 le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur, dorénavant le MEES), sont entièrement suivies à distance par l'étudiant. Ce dernier est guidé par des tuteurs, au moyen de visioconférences et de courriels, à travers les différents modules des cours de son programme. Afin de développer son offre de formations, l'Institut Arthur collabore avec une entreprise spécialisée en formations en ligne du nom de Formatix. Le « campus virtuel » de l'Institut Arthur, fruit de sa collaboration avec Formatix, se nomme iarthur. Les programmes de formation qui y sont offerts mènent plus spécifiquement à une attestation d'études collégiales (AEC).

Chacune de ces formations en ligne est composée de trois éléments : un logiciel didactique nommé *didacticiel*, des séances de visioconférence avec le tuteur assigné au cours et des travaux pratiques faisant office d'évaluations sommatives. Le didacticiel est composé d'une série d'écrans à l'ordinateur que les apprenants parcourent en asynchrone, c'est-à-dire à leur propre rythme et au moment choisi. Chaque écran contient une trame auditive (un texte lu par un narrateur) ainsi que différents éléments visuels (illustrations, symboles, texte, etc.) qui apparaissent à différents moments de la trame auditive. Chaque écran du didacticiel peut également contenir différents éléments avec lesquels l'apprenant est appelé à interagir, tels que des questions à choix multiples, des « glissez et déposez » (où l'apprenant doit, par exemple, associer des termes avec des définitions), ou encore des éléments visuels sur lesquels l'apprenant peut cliquer ou qu'il peut survoler de son curseur pour obtenir plus d'information, tels que des hyperliens.

¹ Par souci de confidentialité, nous utilisons des pseudonymes pour désigner les organisations mentionnées dans ce mémoire.

Les didacticiels interactifs sont mis au point par des rédacteurs pédagogiques, des concepteurs pédagogiques et des experts de contenu. D'autres acteurs prennent part à leur élaboration, comme des infographes et des intégrateurs multimédias. Nous avons toutefois choisi de ne pas inclure ces derniers dans notre analyse, puisque leur contribution est surtout technique et ne touche pas directement le contenu pédagogique de la formation. Les didacticiels des cours sont structurés en modules, de telle sorte que les apprenants ont des sections à compléter chaque semaine tout au long de la session.

Le fondement pédagogique du concept de didacticiel-enseignant repose sur le principe de la classe inversée. La classe inversée est une approche pédagogique dans laquelle les leçons sont complétées par les étudiants hors du temps de classe, qui lui est consacré à des discussions et à des retours sur les apprentissages effectués à la maison (Cannonne, 2017). Les visioconférences rassemblent une cohorte d'étudiants d'un cours en ligne en synchrone, c'est-à-dire en simultané. Elles sont présidées par un tuteur attribué à chaque cours. Ces séances se font à l'aide du logiciel *Adobe Connect*, qui offre différentes fonctionnalités simulant une salle de classe ; ainsi, l'apprenant peut lever la main virtuellement pour poser une question, et le tuteur, créer des sous-groupes virtuels et écrire sur un tableau blanc en ligne. Lors de ces classes virtuelles, qui ont lieu à intervalles de deux semaines, le tuteur présente des diapositives qu'il a créées lui-même en utilisant le logiciel *PowerPoint*, répond aux questions et anime des discussions de groupe.

Au cours d'une session, en plus des didacticiels et des visioconférences avec le tuteur, les apprenants ont à réaliser deux travaux pratiques à la maison. Ces travaux sont corrigés par le tuteur et font office d'évaluations sommatives. La nature des travaux demandés aux apprenants peut aller d'un texte écrit à un dessin d'architecture ou de mode, selon le sujet du cours. La figure 1, à la page suivante, représente le processus d'élaboration de formations en ligne.

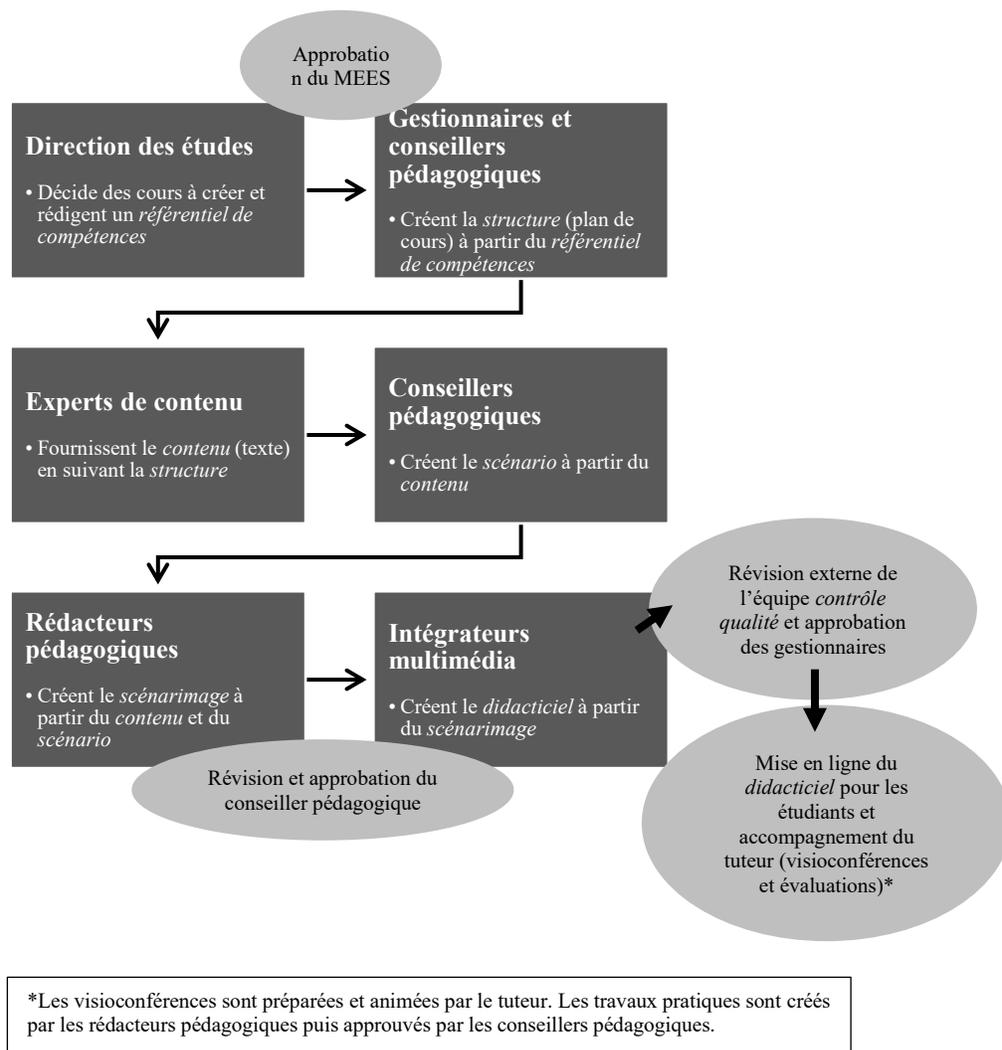


Figure 1 Processus de production - iarthur²

Dans la formation traditionnelle dite « présentielle », l’enseignant joue un rôle central, notamment dans le transfert des connaissances et la relation pédagogique, lesquels se construisent par des interactions entre l’enseignant et l’élève en présence. Les choix pédagogiques du formateur sont influencés par différents éléments contextuels, tels que la formation qu’il a reçue, son expérience, le groupe d’élèves auquel il enseigne et les exigences de cadres et d’autres parties impliquées (p. ex. : les parents, la commission scolaire, le ministère de l’Éducation, etc.). Toutefois, il demeure le vecteur principal de ces différents facteurs externes et les met lui-même en œuvre lorsqu’il forme ses élèves.

² La figure 1 ne tient pas compte de certains cadres externes au processus, mais qui pourraient exercer une influence indirecte sur le développement des formations, par exemple en exerçant de la pression sur différents acteurs pour qu’ils produisent plus rapidement. Une future recherche pourrait s’intéresser à l’influence indirecte de ces acteurs sur le développement des formations en ligne.

La formation en ligne est donc un objet d'analyse complexe qui induit certains questionnements préliminaires, notamment sur le plan de sa conceptualisation. Peut-on aborder la formation en ligne en utilisant les mêmes concepts que pour la formation en présence? Si oui, comment appréhender des éléments tels que la relation ou l'approche pédagogiques, traditionnellement mises en œuvre par le formateur, dans le cas de formations en ligne mises au point par différents acteurs et déployées sur plusieurs médiums?

1.2 Pertinence de la recherche

Le numérique occupe une place toujours grandissante dans le curriculum québécois, et ce, autant aux niveaux primaire, secondaire que postsecondaire. On peut l'envisager comme le reflet d'un discours sociétal qui positionne le numérique comme finalité du système d'éducation au même titre que, par exemple, la maîtrise de la langue écrite et orale ou le développement de l'esprit critique, autres idéaux du système d'éducation tels que définis par Tardif (2012).

Ce discours prônant le numérique n'est pas propre à l'éducation, mais touche un grand nombre d'institutions sociales³. Au Québec, il s'est concrétisé le plus récemment en 2017, lorsque le gouvernement libéral a annoncé sa *Stratégie numérique du Québec* (SNQ). Rattaché au ministère de l'Économie, de la Science et de l'Innovation (MESI), ce plan stratégique est décrit comme étant « un véritable projet de société qui touche notamment la vie sociale, l'organisation du travail, les modes d'apprentissage, la gestion de la santé, la protection de l'environnement ainsi que le rayonnement de la culture et l'amélioration du bien-être » (MESI, 2017, citation repérée sur le site internet).

La SNQ comporte sept orientations associées à sept grandes cibles. L'orientation numéro 2, qui concerne directement l'éducation, est intitulée *L'éducation, l'enseignement*

³ Nous employons ici l'expression *institutions* telle que définie par Max Weber (1995), c'est-à-dire un « groupement dont les règlements statutaires sont octroyés avec un succès relatif à l'intérieur d'une zone d'action délimitante à tous ceux qui agissent d'une manière définissable selon les critères déterminés ».

supérieur et le développement des compétences numériques pour tous. La cible qui lui est associée est que « [d]’ici cinq ans, tous les citoyens développent davantage de compétences numériques de manière à ce que le Québec figure parmi les chefs de file de l’OCDE en matière numérique d’ici cinq ans » (MESI, 2017, citation repérée sur le site internet). Le descriptif se lit comme suit : « Des compétences numériques seront acquises et maintenues pour la réussite de toute personne, tout au long de sa vie personnelle et de sa trajectoire professionnelle. » (MESI, 2017, citation repérée sur le site internet).

Dans le contexte québécois actuel, il existe une forte volonté politique d’accorder une plus grande place à l’acquisition de compétences numériques, associées directement à la réussite personnelle et professionnelle. Nous croyons qu’il est important de remettre en question cet engouement en posant un regard plus critique sur le numérique en enseignement, à la fois comme médium pédagogique et comme idéal du système d’éducation.

Dans ce travail de recherche, nous remettons en question le numérique comme médium pédagogique. Par exemple, l’Université de Montréal a publié en 2017 sa *Stratégie numérique au service de la mission universitaire*. Celle-ci met de l’avant le postulat selon lequel la formation en ligne pourrait « augmenter les inscriptions sans pression sur les coûts d’infrastructure » (p. 7). Ce document cible sept actions prioritaires, dont la seconde est le « Développement de la formation à distance » et la troisième est la « Création d’un laboratoire d’enseignement numérique » (Université de Montréal, 2017).

Les auteurs de la stratégie numérique de l’Université de Montréal se réfèrent principalement à l’avis du Conseil supérieur de l’éducation du Québec (CSE) publié en 2015, intitulé *La formation à distance dans les universités québécoises, un potentiel à optimiser*. Ce document de 178 pages cite de nombreuses études contestant les aprioris usuels par rapport au numérique en éducation, tels que l’économie de coûts reliés à l’éducation : « De fait, il existe un vide presque complet en matière de démonstration des économies qui peuvent être réalisées par la formation à distance offerte au moyen des TIC » (CSE, 2015, p. 34).

Il semblerait donc que la *Stratégie numérique* de l'Université de Montréal ait été développée à partir d'une lecture très optimiste de l'avis du CSE et n'ait pas pris en compte les perspectives plus critiques qu'il contient. Selon nous, cela illustre bien l'engouement actuel pour le numérique en éducation, engouement qui pourrait éventuellement agir au détriment de la qualité de l'éducation s'il n'est pas atténué ou nuancé.

L'avis du CSE sur la formation en ligne contient également une section sur la fragmentation du rôle de l'enseignant de formation en ligne, remplacé par plusieurs nouveaux acteurs spécialisés, tels que des concepteurs pédagogiques, des experts de contenu et des tuteurs (CSE, 2015). Il est également spécifié que cette fragmentation peut être mal perçue par certains enseignants, qui craignent qu'elle réduise la qualité de l'enseignement et fige les contenus des cours, dans le cas des formations asynchrones (CSE, 2015).

D'autres enjeux cités par le rapport du CSE incluent le soutien aux membres du corps enseignant et leur formation, le soutien aux étudiants ainsi que des craintes par rapport à la qualité de la formation en ligne, comme en témoigne l'extrait suivant :

Perreault (2014, p. 24-25) s'interroge au sujet de « la qualité de l'enseignement offert [en visioconférence et en ligne] », des « critères sur la base desquels ces cours doivent être mis en place », de « leur effet réel sur l'apprentissage », du « suivi pédagogique » et de « la dynamique relationnelle entre l'enseignant et l'étudiant », des questions jugées « fondamentales afin de fonder une politique appropriée à l'égard de ce phénomène en plein développement ». (CSE, 2015, p. 79)

Il existe donc des doutes quant aux bénéfices de la formation ; à tout le moins, on peut en conclure que leur définition et leur reconnaissance ne font pas l'unanimité, notamment chez les enseignants. Néanmoins, le discours politique sur le numérique semble dénué de telles préoccupations.

Cet engouement généralisé est également présent dans le milieu de la recherche en éducation. Par exemple, le MEES et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC) ont lancé pour l'année 2019-2020 un appel à propositions nommé *Programme de recherche-action sur le numérique en éducation et en enseignement supérieur*, auquel

est associée une somme de 2 850 000 \$. Sur le site web de cet appel à propositions, on peut lire qu'il a pour objectif de « développer les connaissances sur les usages du numérique les plus susceptibles de favoriser la réussite éducative à tous les ordres d'enseignement » (FRQSC, 2020).

Selon le MEES et le FRQSC, il ne s'agit donc plus de déterminer les bienfaits du numérique en éducation ou de chercher à savoir si le numérique favorise la réussite, mais bien d'identifier les usages du numérique « les plus susceptibles de favoriser la réussite ». Ce type d'appel à projets et l'ampleur de l'investissement illustrent bien, selon nous, le consensus général ambiant voulant que le numérique ait, en soi, un impact positif en éducation.

À ces éléments s'ajoutent la situation actuelle liée à la crise de la Covid-19 et le transfert vers le numérique d'une très grande portion, sinon de l'entièreté des activités d'enseignement postsecondaire au Québec. Nous croyons donc qu'il est pertinent pour la recherche sur le numérique en éducation d'adopter des postures plus critiques afin de mieux comprendre les forces et les faiblesses de ce nouveau médium d'apprentissage. Dans ce travail de recherche, nous examinerons ainsi comment le discours pédagogique se déploie dans un cas propre à la formation en ligne, bien distinct de la formation ou de l'enseignement traditionnels, du moins sur papier. Nous chercherons à comprendre si et comment se manifestent certains mécaniques et dynamiques de pouvoir, décrits dans les pages qui suivent. Nous prenons appui, pour ce faire, sur le postulat selon lequel la mobilisation de ces concepts pour l'analyse de cas ferait émerger certains constats qui alimenteraient une discussion critique et constructive sur la formation en ligne et sur son développement, de la conception initiale à la « livraison », à savoir le moment où l'étudiant commence à suivre le cours.

Chapitre 2 : Cadre théorique

2.1 Introduction

Notre cadre théorique est fortement inspiré du concept de dispositif pédagogique du sociolinguiste Basil Bernstein. Bien qu'il soit étudié et cité à travers le monde, notamment dans les milieux anglo-saxons, et que ses concepts aient été mobilisés pour analyser une grande variété de phénomènes, les travaux de Bernstein restent aujourd'hui relativement peu connus dans la sphère scientifique francophone (Mathou, 2017).

2.1.1 Présentation de Bernstein

Bernstein s'intéresse en premier lieu au langage en relation avec la classe sociale. Son article le mieux connu dans la sphère francophone s'intitule « Langage et Classes sociales ». Il est publié en 1975 dans la collection « Le sens commun », dirigée par Pierre Bourdieu (Giraud, 2009). Bernstein publiera quatre ouvrages principaux sous le titre *Class, Codes and Control : Volumes 1 et 2 – Theoretical studies towards a sociology of language* (1971 et 1973), *Volume 3 – Towards a Theory of Educational Transmissions* (1975) et *Volume 4 – The structuring of pedagogic discourse* (1990). Son dernier ouvrage se nomme *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research and critique*, ouvrage republié en 2000 enrichi d'un nouveau chapitre (Frاندji et Vitale, 2008).

Ce dernier ouvrage sera traduit en français en 2007 par Ginette Ramognino Le Déroff et Philippe Vitale (Aix-Marseille Université). Les quatre volumes de *Class, Codes and Control* n'ont pas encore été traduits. Pour souligner la publication de cette traduction, un colloque international intitulé « Enjeux sociaux, savoirs, langage et pédagogie : actualité et fécondité de l'œuvre de Basil Bernstein » fut organisé à Lyon en 2007 (Frاندji et Vitale, 2008). Une publication intitulée « Savoirs, pédagogie et société : Actualité de la sociologie de Basil Bernstein » (2008), sous la direction de Daniel Frاندji (UCBL Lyon) et Philippe Vitale fit suite à ce colloque. Dans la note d'introduction de cette publication, intitulée « Basil Bernstein : vivre les frontières », Frاندji et Vitale tracent l'historique de la réception des travaux de Bernstein par les milieux sociologiques francophones.

2.1.2 De la sociolinguistique à la sociologie du curriculum

Bernstein commence à s'intéresser à la relation entre langage et classe sociale à la fois par le biais de ses propres observations en tant qu'enseignant à Londres pendant l'après-guerre et suite aux lectures, entre autres, de Sapir, Strauss, Schatzman, Luria et Vygotski (Frاندji et Vitale, 2008). Déjà titulaire, dans les années 1950, d'une maîtrise en sociologie et d'un certificat en enseignement, il décide d'entreprendre un diplôme de troisième cycle en linguistique, la sociologie de l'époque ne lui permettant pas de trouver réponse à ses questions (Frاندji et Vitale, 2008). Dès ses premiers travaux, Bernstein s'intéresse aux mécaniques « internes » de l'éducation, au-delà de ses structures :

...Bernstein ne s'arrête pas à l'analyse de la structure (langagière, familiale, institutionnelle, sociale...), le « *between* », mais tente d'analyser le lien entre la structure, le groupe et l'individu, le langage et le cognitif, le social et le symbolique, l'activité, le « *within* ». (Frاندji et Vitale, 2008, p. 7)

En s'intéressant aux codes langagiers chez les élèves de différentes classes sociales, Bernstein se penche sur les processus d'apprentissage du langage et sur son rôle dans la production de l'ordre social. Le langage génère l'ordre social, et les dynamiques de pouvoir et de contrôle liées au contexte social sont entièrement intégrées à la manière dont nous apprenons le langage. En d'autres termes, l'étude de l'apprentissage de la langue peut aider à comprendre la société dans laquelle l'apprentissage de réaliser.

À la fin des années 60, Bernstein s'intéresse donc de plus en plus à la salle de classe comme lieu d'apprentissage par excellence, ce qui le conduit à s'intéresser progressivement aux curricula, que Frاندji et Vitale (2008) définissent comme étant « les contenus d'enseignement et les cursus scolaires, leur mode de structuration, de transmission et de circulation... » (p.8). Il se distingue rapidement de la « Nouvelle Sociologie de l'Éducation » en Angleterre, mais aussi des travaux de Bourdieu, en France, à qui il reproche de trop s'intéresser aux dynamiques de pouvoir externes à l'éducation. En effet, Bernstein avance qu'une réelle sociologie du curriculum devrait s'intéresser à tous les niveaux de l'institution éducative, de la salle de classe aux représentations

symboliques qu'elle véhicule, y compris les éléments externes et internes à l'éducation (Frandji et Vitale, 2008).

Il est important de comprendre ce à quoi Bernstein se réfère lorsqu'il renvoie à la dichotomie interne/externe en sociologie de l'éducation. Pour ce faire, il faut mettre en lumière certains débats linguistiques de l'époque. Cela aidera également à comprendre pourquoi il a été écarté, relativement tôt dans sa carrière, du canon sociologique français.

2.1.3 Sociolinguistique et linguistique

Depuis ses débuts, le champ de la linguistique repose sur une dichotomie entre les études interne et externe du langage. L'étude interne du langage remonte au père fondateur de la linguistique moderne, Ferdinand de Saussure. Dans le texte intitulé *Cours de linguistique générale*, le texte-phare de la pensée de Saussure, les auteurs, deux de ses étudiants, concluent leur argument ainsi : « la linguistique a pour unique et véritable objet la langue envisagée en elle-même et pour elle-même » (Calvet, 2017, p.03). Saussure est d'ailleurs considéré comme l'un des principaux précurseurs du structuralisme (Deleuze, 1967).

On observe la formation, dès les origines de la linguistique, d'une tradition parallèle, celle qui accordera davantage d'importance à l'étude externe du langage, c'est-à-dire à l'étude du langage comme « fait social », dans le sens durkheimien du terme (Calvet, 2017). Ce mouvement est incarné dès Antoine Meillet, contemporain et disciple de Saussure, pour qui il est impossible d'étudier le langage sans se référer au social et à l'histoire, dans une perspective diachronique plutôt que synchronique⁴ (Calvet, 2017). C'est de cette posture qu'est née la sociolinguistique.

⁴ En linguistique, le terme synchronique réfère à l'étude d'un phénomène lié au langage dans son contexte temporel spécifique et le terme diachronique réfère à l'étude de l'évolution de ce phénomène dans le temps.

2.1.4 L'apport de Bernstein à la sociolinguistique

Bernstein est reconnu comme faisant partie des pères fondateurs de la sociolinguistique moderne (Boutet, 2017). En effet, il est le premier à avoir étudié de façon empirique le langage en relation avec le contexte sociologique des locuteurs (Calvet, 2017). Ces premiers travaux de sociolinguistique le mèneront à sa célèbre théorie des deux codes, dans laquelle il identifie un code élaboré, propre aux milieux favorisés, et un code restreint, propre aux milieux défavorisés. Dans la démonstration la mieux connue de ces deux codes, Bernstein demande à des enfants de milieux favorisés et défavorisés de décrire par écrit une bande dessinée muette. Les enfants de milieux favorisés produisent un texte distinct à partir de la bande dessinée, compréhensible sans celle-ci, tandis que les enfants de milieux défavorisés produisent un texte qui accompagne la bande dessinée, incompréhensible sans l'avoir sous les yeux (Calvet, 2017).

Les travaux sociolinguistiques de Bernstein, à l'impact indéniable sur l'histoire du domaine, ont d'abord été reçus positivement. Toutefois, ils ont rapidement fait l'objet de critiques, notamment de la part du sociolinguiste William Labov, qui s'intéressait aux variations de langage chez les Noirs américains. Labov et les autres principaux critiques de Bernstein l'accusent de soutenir une théorie du déficit culturel. En d'autres termes, on accusait Bernstein de sous-entendre que le succès scolaire dépendrait de l'appropriation, par les étudiants défavorisés, du code élaboré propre à la classe dominante ; cette réflexion fait fi, selon eux, du vrai problème, soit que l'école doit s'ouvrir aux différents codes existants, car ils permettent tous l'apprentissage. Autrement dit, ce n'est pas parce qu'un jeune issu de la classe ouvrière s'exprime différemment qu'il est moins apte à apprendre. C'est plutôt l'école qui l'empêcherait d'apprendre, car elle élève l'appropriation du code élaboré au rang de condition du succès (Jones, 2013).

Quoique Bernstein ait répondu systématiquement à ses critiques, notamment en publiant le deuxième volume de *Class, Codes and Control*, ses réponses ont été mal perçues (Frandsen et Vitale, 2008). Cette polémique a été suffisante pour l'écarter du champ de la

sociolinguistique, où il est maintenant très peu cité, si ce n'est pour tracer l'historique du champ (Calvet, 2017). Les critiques de la théorie des deux codes ont également réussi à écarter Bernstein des champs académiques américain et français de manière générale (Frاندji et Vitale, 2008). Progressivement, les intérêts de Bernstein sont passés des relations entre classe sociale et langage à celles entre discours et pédagogie (Giraud, 2009), pour aboutir au concept de discours pédagogique que nous décrivons plus bas.

Bernstein fut donc écarté de l'univers sociologique français pour la majeure partie de sa carrière. La traduction de son dernier ouvrage en 2007 par Le Déroff et Vitale sera l'occasion d'une (re)découverte de ses travaux, notamment ses travaux plus récents qui s'intéressent à la sociologie du curriculum, délaissant la sociolinguistique.

2.1.5 La posture de sociolinguiste de Bernstein

La sociolinguistique se démarque de la linguistique, ou linguistique générative, par le fait qu'elle s'intéresse au langage tel qu'il est parlé dans les communautés, ce qui insère une grande part de variabilité et d'hétérogénéité dans les données observées (Encrevé, 1977). Si la linguistique générative considère ces variations (sociales, stylistiques, etc.) comme des erreurs de production par rapport à la grammaire acceptée, la sociolinguistique tente de systématiser ces variations en les décrivant sous forme de règles (Encrevé, 1977). C'est d'ailleurs une des critiques principales de Labov à l'égard de Bernstein, soit qu'il ait peu tenté de décrire les variations (sociales, etc.) chez les étudiants eux-mêmes, au-delà de l'appartenance à une classe sociale (Jones, 2013).

L'approche sociolinguistique est donc de systématiser les variations observées à l'aide de règles, acceptant ainsi plusieurs « grammaticalités » possibles (Encrevé, 1977), plutôt que de les considérer comme de simples déviations de la norme. Comprendre cet aspect de la sociolinguistique facilite la lecture des travaux tardifs de Bernstein, en expliquant comment il a développé sa série de règles visant à systématiser des variations curriculaires observées.

Par exemple, le concept bernsteinien bien connu de la classification part d'une règle générale : tout curriculum comporte ce que Bernstein nomme des « catégories de discours » (physique, mathématiques, français, etc.) (Bernstein, 2000, p.6). Les relations entre ces catégories sont variables. Une classification forte signifie que les catégories sont hautement spécialisées et qu'il existe une démarcation claire entre ce qui en fait partie et ce qui leur est extérieur. Une classification faible signifie que la démarcation entre ces catégories est moins rigide ou inexistante (Bernstein, 2000). Le niveau de classification d'un curriculum reflète les dynamiques de pouvoir et de contrôle d'une société, puisqu'elles reflètent la classification entre les spécialisations sur le marché du travail (Bernstein, 2000). La posture sociolinguistique de Bernstein est visible dans le concept de classification. En effet, il part d'une règle générale, en observe les variations possibles en lien avec la société, puis systématise ces variations sous forme de règle.

2.1.6 Traduire le système d'éducation

Bernstein veut *traduire* le système d'éducation, le codifier en créant un langage et des termes spécifiques pour représenter ses mécaniques internes. Ses concepts ne représentent donc pas les rouages interreliés d'un modèle monolithique, mais plutôt, à la manière d'une langue, une série de règles qui font partie des dynamiques internes d'un discours. Il faut les comprendre de façon linéaire, horizontale ou sérielle, telle l'énumération de règles grammaticales, à la manière des penseurs structuralistes de son époque (Deleuze, 1967), et non comme les poulies et les leviers d'un mécanisme unique. En effet, Bernstein s'intéresse à l'éducation comme les linguistes structuralistes du XX^e siècle s'intéressaient à la grammaire, à la langue et au langage. On pourrait effectivement dresser des parallèles entre Bernstein et Saussure qui effectue, entre autres, « une réflexion sur les principes, les conditions de possibilité d'une science de la langue, sous la modalité d'une épistémologie de la grammaire comparée » (Guilhaumou, 2004). Bernstein propose une réflexion unique sur l'éducation en l'abordant en tant que discours ayant sa propre *grammaire*. Il produit ce qu'on pourrait nommer une *grammaire comparée* de l'éducation, ce qui laisse présager la possibilité d'une *science* de l'éducation en tant que discours, en l'occurrence le discours pédagogique.

2.2 Le dispositif pédagogique

Pour Bernstein, la sociologie de l'éducation devrait, au lieu de se concentrer sur les différences observables entre les systèmes éducatifs, se pencher sur leurs similarités. Il avance que, quelles que soient les différences politiques, idéologiques ou historiques entre les peuples, tous les systèmes d'éducation comportent certaines similarités. La mise en lumière de ces similarités permettrait d'en souligner les différences contextuelles. L'identification des caractéristiques internes à tout discours pédagogique permettrait donc de répondre, ultimement, à cette question fondamentale : « *what is education?* » (Bernstein, 1990).

Le terme *discours* doit être lu ici dans un sens métaphorique, le dispositif pédagogique en étant la *grammaire* (la série de règles régissant ce discours particulier qu'est l'éducation). Bernstein propose, à travers le concept de dispositif pédagogique (*pedagogic device*), une analyse interne du discours pédagogique en le considérant comme système communicationnel à part entière ayant pour but la transmission et l'acquisition de savoirs (Bernstein, 1990). Bernstein fait la différence entre le message transmis et le système de transmission de ce message :

We have made a distinction between “the carrier” (or relay) and “the carried” (what is relayed). “The carrier” consists of relatively stable rules and “the carried” consists of contextual rules. Neither set of rules is ideologically free. (Bernstein, 2000, p. 27)

Il reproche à la sociologie de l'éducation de ne pas s'être attardée à l'analyse interne de ce discours pédagogique. Selon lui, la sociologie de l'éducation s'est surtout intéressée aux messages véhiculés par ce discours en termes de dominant/dominé et de reproduction sociale, par exemple à travers l'identité, l'ethnie, le genre ou la classe sociale. Or, ces messages (*the carried*) sont, par définition, externes au système de transmission (*the carrier*) qu'est le discours pédagogique.

Les règles composant ces systèmes de transmission ne sont pas neutres et reflètent les préoccupations des groupes dominants qui les ont développées. Bernstein (2000) donne l'exemple des classifications de genre en langue : par exemple, en français, le fait que certains noms de métiers aient été longtemps exclusivement de genre masculin ou féminin

reflète les préoccupations des groupes dominants par rapport aux potentiels de signification (p. ex. : le potentiel de sens derrière le mot « médecin » n'est pas en soi masculin, c'est la langue française, avec son système de classification de genres, qui en fait une idée masculine).

Tout comme les règles d'une langue agissent de façon sélective sur le potentiel de signification qui peut être communiqué (p. ex. : le mot masculin « médecin »), les règles du discours pédagogique, qu'on désigne par l'expression *dispositif pédagogique*, agissent sur les différents discours pouvant être *pédagogisés*. Par exemple, le discours du champ des mathématiques devient le discours pédagogique de l'enseignement des mathématiques, c'est-à-dire le discours des mathématiques *pédagogisé* – le dispositif pédagogique résume les règles qui régissent la transition d'un discours à l'autre, soit la communication pédagogique :

Such pedagogic communication acts selectively on the meaning potential. By meaning potential we simply mean the potential discourse that is available to be pedagogised. The pedagogic device regulates fundamentally the communication it makes possible, and in this way it acts selectively on the meaning potential. The device continuously regulates the ideal universe of potential pedagogic meanings in such a way as to restrict or enhance their realisations. (Bernstein, 2000, p.27)

Les règles de la communication pédagogique ne sont donc pas neutres et reflètent les dynamiques de pouvoir sous-jacentes, tout comme les règles grammaticales.

C'est l'ensemble des règles du discours pédagogique que Bernstein nomme le dispositif pédagogique. Il décrit lui-même ce dispositif comme étant la grammaire sociale du système de l'éducation, qui rend possible la communication pédagogique comme la reproduction sociale, le système éducatif étant l'agent principal de production et de reproduction sociale dans une société moderne (Bernstein, 1990).

Le dispositif pédagogique occupe donc, dans le discours pédagogique, les fonctions qu'occupe le dispositif linguistique (*language device*) dans la communication verbale. Tout comme la langue, la communication pédagogique est déclenchée par un potentiel de sens (*meaning potential*) :

...there is a meaning potential outside the language device, and this meaning potential activates the device, and the result is communication. Additionally, the communication has a

feedback on the meaning potential, either in a restricted or in an enhancing fashion.
(Bernstein, 2000, p. 26)

Le dispositif linguistique est le mécanisme qui réalise la communication par la langue d'un potentiel de signification, tout comme le dispositif pédagogique réalise la communication pédagogique par l'éducation.

Le dispositif pédagogique (DP), comme le dispositif linguistique (DL), est constitué d'un certain nombre de règles qui permettent de puiser dans un potentiel de sens et de le rendre intelligible à travers la communication pédagogique dans un contexte donné.

Évidemment, le contexte aura toujours une incidence sur la communication, pédagogique ou non, selon des règles variables, propres au contexte local. Par exemple, les règles contextuelles de la communication changent selon la région du monde où l'on se trouve, la langue, la classe sociale, la culture, le lieu, le temps, etc. Un exemple de contexte contemporain serait celui de la communication sur les réseaux sociaux : on ne communique pas de la même façon en clavardant sur Facebook ou Twitter qu'en conversant oralement. En effet, plusieurs acronymes, expressions et raccourcis sont propres à ce contexte de communication. Le courriel est également un autre contexte de communication particulier, puisqu'on le signe la plupart du temps, tandis qu'on ne signe habituellement pas un message envoyé par messagerie instantanée. Même si ces différents contextes aux règles variables ont une incidence sur la manière de communiquer, certaines règles fondamentales de la communication y sont toujours à l'œuvre. On y retrouve notamment les six fonctions du schéma de la communication de Jakobson (Jakobson, 1960), dont les fonctions expressive (centrée sur l'émetteur), référentielle (centrée sur le contexte), conative (centrée sur le récepteur), phatique (centrée sur le canal de transmission), poétique (centrée sur le message) et métalinguistique (centrée sur le code employé).

La communication est donc régie à la fois par des règles fondamentales stables, incluant les six fonctions de la communication de Jakobson, et par des règles contextuelles variables. Pour Bernstein, la communication pédagogique, tout comme la communication linguistique, est régie par ses propres règles fondamentales stables. Elles s'appliquent

donc à tout système d'éducation, peu importe le message transmis et le contexte de transmission (Bernstein, 2000). Ces règles fondamentales stables de la communication pédagogique forment ce que Bernstein appelle le *dispositif pédagogique* (DP).

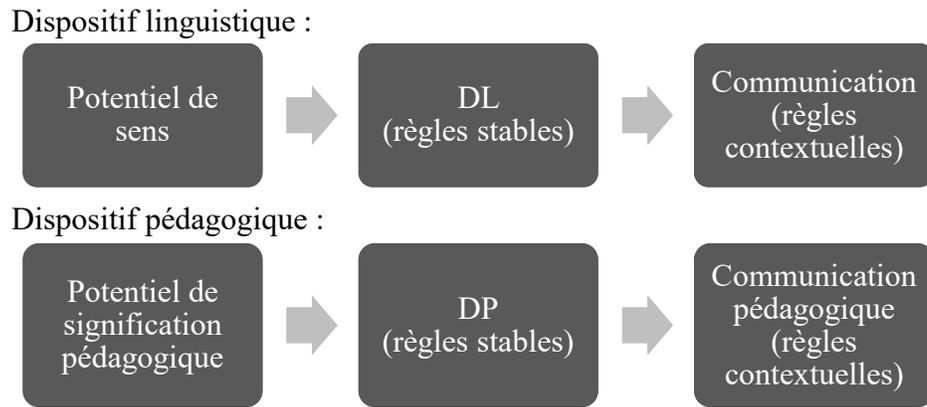


Figure 2 Dispositif pédagogique et dispositif linguistique (inspiré de Bernstein, 2007)

Le dispositif pédagogique est constitué de trois ensembles de règles stables, soit les règles distributives, de recontextualisation et d'évaluation, que nous décrivons dans les prochains paragraphes. Ces ensembles de règles, allant du plus abstrait au plus concret, sont interreliés, les règles de recontextualisation découlant des règles distributives, et les règles d'évaluation découlant à leur tour des règles de recontextualisation. Alors que les règles distributives tentent d'établir les frontières du discours légitime, les règles de recontextualisation régulent la production de communications pédagogiques spécifiques, et les règles d'évaluation sont l'expression de la pratique pédagogique qui est, dans sa plus simple expression, la transmission de critères (Bernstein, 2000).

2.2.1 Les règles distributives

Les règles dites distributives (*distributive rules*) désignent l'ensemble de règles qui établissent l'ordre du sens (*order of meaning*). Pour Bernstein, le sens est essentiellement abstrait, puisqu'il y a une infinité de sens possibles. Toute communication est donc la mise en forme d'une abstraction, reliant les mondes matériel et immatériel, dits aussi ordinaire et transcendantal (Bernstein, 2000). Prenons en exemple le mot *démocratie* et imaginons une salle de classe de secondaire américaine où l'on enseigne le système

politique américain. Dans ce contexte, le mot *démocratie* produirait le sens *matériel* ou *ordinaire* du système politique démocratique tel qu'il se manifeste de façon observable et contextualisée, soit le système démocratique américain actuel. Toutefois, *démocratie* peut également produire une infinité d'autres sens possibles, tels que d'autres systèmes politiques nommés démocratie, des valeurs dites démocratiques, l'élection par le peuple de ses dirigeants, la citoyenneté, etc. Malgré l'existence d'une infinité de sens possibles, dans le contexte matériel de cette salle de classe américaine, le mot *démocratie* désigne le système politique américain actuel. Dans le monde matériel et ordinaire, « *démocratie* » est totalement intégré à son contexte et signifie, dans le cas qui nous concerne, le système politique américain actuel. Dans le monde immatériel et transcendantal, « *démocratie* » a une infinité de sens possibles. La forme que prend une abstraction établit donc une relation entre les sens possibles et une base matérielle (*material base*) ; elle pose en elle-même le postulat de ces deux mondes (Bernstein, 2000). En d'autres termes, le fait qu'un savoir désigne à la fois une signification propre au contexte spécifique dans lequel il est employé et une infinité de sens possibles démontre l'existence de ce que Bernstein (2000) nomme deux mondes : le monde ordinaire ou matériel, et le monde transcendantal ou immatériel.

Bernstein fait la distinction entre deux types de savoirs (ordinaire/ésotérique) selon leur proximité avec l'un ou l'autre de ces mondes. Lorsqu'un savoir est directement intégré au monde matériel, l'espace discursif potentiel (*potential discursive gap*) est limité, laissant peu de place aux discours alternatifs. C'est ce que Bernstein nomme un savoir ordinaire (*mundane knowledge*). Dans notre exemple, l'enseignement du savoir *démocratie* dans une salle de classe de secondaire américaine aurait un faible espace discursif potentiel, car il ne renverrait qu'au système politique américain actuel. Il s'agit dans ce contexte d'un savoir ordinaire.

Or, si la relation entre le savoir et le monde matériel est indirecte, l'espace discursif potentiel est grand, laissant plus de place à des discours alternatifs. Ainsi, le savoir *démocratie*, indirectement lié au monde matériel, permet davantage de discours alternatifs, tels que : « le système politique américain est-il réellement démocratique ? »

ou encore « que signifie la citoyenneté en Amérique ? ». Sous cette forme, le savoir *démocratie* ressemble davantage à un savoir enseigné en contexte universitaire que dans une salle de classe au secondaire. Il s'agit d'un savoir ésotérique (*esoteric knowledge*).

La frontière entre ces deux catégories de savoirs dans une société peut changer selon le contexte historique; ce qui relève du savoir ésotérique à une certaine époque peut donc devenir ordinaire avec le temps (Bernstein, 1990). Un exemple bien connu de savoir devenu ordinaire avec le temps est le théorème de Pythagore. En effet, au VI^e siècle av. J.-C., durant la période présocratique, les connaissances des pythagoriciens étaient réservées aux initiés du groupe, tandis qu'aujourd'hui, le théorème de Pythagore fait partie des cursus scolaires classiques en Europe et en Amérique du Nord.

Bernstein associe le savoir ordinaire au pensable (*thinkable*) et le savoir ésotérique à l'impensable (*unthinkable*). Puisque le pensable est le savoir du possible, de ce qui *est*, il est favorable à l'ordre social. Or, le savoir de l'impensable, de la possibilité de l'impossible, quoiqu'il puisse être bénéfique pour la progression de la pensée humaine, peut mener au désordre social, car il permet de dépasser le contexte matériel et a le potentiel de le redéfinir. Pour cette raison, toute société a des agents et des institutions de contrôle de l'impensable, tels que l'Église ou l'État. C'est pour cette raison que les savoirs ésotériques font l'objet d'un certain contrôle et ne sont pas enseignés à tous, mais uniquement aux initiés, par exemple dans les universités.

Les règles distributives se traduisent en termes sociologiques par le champ de production du discours (*the field of the production of discourse*), c'est-à-dire qu'elles créent un champ spécialisé de production de discours ayant ses propres règles de pouvoir et de contrôle et dont l'accès est restreint (Bernstein, 2000).

La distribution entre formes de savoir par l'entremise des règles distributives du dispositif pédagogique était autrefois accomplie par la mythologie et la cosmologie, mais est aujourd'hui assurée par le système éducatif. En distribuant les différentes formes de savoir entre pensable et impensable, les règles distributives du dispositif pédagogique brident l'imaginaire humain afin de préserver l'ordre social (Bernstein, 1990).

Pour Bernstein, les origines du système d'éducation se trouvent dans la religion, qui met en œuvre les règles distributives dans les sociétés dites « simples ». Autrement dit, dans certaines sociétés, c'est la religion qui régit l'accès aux savoirs ésotériques en vue de préserver l'ordre social. Aujourd'hui, ces règles sont mises en œuvre par les hautes instances du système éducatif. Toutefois, ce rôle est accompli de plus en plus directement par l'État (Bernstein, 2000). Selon nous, l'histoire du système d'éducation québécois au cours du dernier siècle illustre cette tendance. En effet, l'Église gérait l'éducation générale avant la publication du *Rapport Parent* (Corbo, 2002) et la démocratisation de l'éducation qui y a fait suite. On peut également dire que les mesures prises par l'État québécois dans les deux dernières décennies, notamment les politiques de gestion axée sur les résultats, renforcent encore sa mainmise sur le contenu du curriculum général et, par l'entremise de celle-ci, du curriculum du secteur privé (Maroy, Mathou, Vaillancourt et Voisin, 2013).

Les règles distributives contrôlent et gèrent la production d'espaces discursifs potentiels et sont mises en œuvre par des agents et des institutions de contrôle (p. ex. : le système éducatif, la religion ou l'état). Paradoxalement, la régulation parfaite de ces espaces discursifs est impossible, puisque la sélection des agents de contrôle révèle ces espaces, en étant la manifestation. Les relations de pouvoir véhiculées par les règles distributives peuvent donc changer avec le temps (Bernstein, 2000). Par exemple, on pourrait émettre l'hypothèse que la laïcisation du système éducatif québécois à la suite du *Rapport Parent* en 1964 a révélé des espaces discursifs potentiels qui sont toujours en voie de réduction, comme en témoignent les nombreuses réformes éducatives que le système québécois a connues depuis cet événement.

2.2.2 Les règles de recontextualisation

Les règles de recontextualisation (*recontextualising rules*), quant à elles, sont au cœur du discours pédagogique. Elles représentent son activité principale, qui est d'extraire un discours de son contexte afin de le recontextualiser dans le contexte éducatif. Ce sont les règles de recontextualisation qui constituent les discours pédagogiques spécifiques. Un

savoir qui a été extrait de son discours d'origine puis réintégré dans le discours pédagogique est nécessairement altéré, car il est intégré avec une visée spécifique, qui est celle de la transmission et de l'apprentissage.

Le discours pédagogique est un discours original, fruit de l'intégration de ce que Bernstein nomme les discours instructeur (*instructional*) et régulateur (*regulative*). Le premier a trait à la transmission des savoirs et des interrelations entre les savoirs, tandis que le second définit les identités et les relations entre enseignant et élève, traduisant l'ordre social dans la situation pédagogique. Le discours régulateur n'appartient pas au champ duquel est issu le discours instructeur. Par exemple, dans le cadre de l'enseignement du français, « comment enseigner » ne provient pas du champ « théorie littéraire ». Le discours régulateur aura donc nécessairement une influence sur le discours instructeur et prendra le dessus sur ce dernier au sein du discours pédagogique. Pour revenir à l'exemple de l'enseignement du français, étant donné que « comment enseigner le français » est un discours distinct du champ de production de savoirs de la théorie littéraire, les règles de recontextualisation signifient qu'on altère ce qu'on enseigne, produisant ainsi un discours *pédagogique*, distinct du discours d'origine (Bernstein, 1990).

Pour illustrer son propos, Bernstein donne l'exemple de la physique comme champ de production de discours et la physique comme discours pédagogique. Il peut être difficile de cerner tout ce qui se fait dans le champ de production de discours de la physique, mais ce n'est pas le cas de la physique comme discours pédagogique. Un cahier d'école en physique « dit ce qu'est la physique » et est signé par un auteur. Les auteurs de manuels scolaires en physique n'œuvrent pas nécessairement dans le champ de la physique, mais bien dans le champ de la recontextualisation :

A textbook says what physics is, and it is obvious that it has an author. The interesting point, however, is that the authors of textbooks in physics are rarely physicists who are practicing in the field of physics; they are working in the field of recontextualization. " ?(Bernstein, 2000, p. 34)

L'enseignement de la physique a sa propre logique, ordonnée par le discours régulateur. Cet ordre comprend la sélection des savoirs, les relations entre ces savoirs, le séquençage et le rythme (Bernstein, 2000).

Il est intéressant de noter les parallèles entre les règles de recontextualisation de Bernstein et la théorie de la transposition didactique (cf. Chevallard, 1991). La différence principale demeure la perspective sociolinguistique adoptée par Bernstein. Le discours instructeur doit donc être considéré comme un substrat intégré par une langue dominante (le discours régulateur) pour créer une langue nouvelle (le discours pédagogique). Cette langue nouvelle n'est pas la transposition du substrat vers un autre contexte ni la substitution de son référent principal (référent scientifique – référent pédagogique), mais bien un système authentique de production de sens (ou de formulation d'abstractions) à partir de potentiels de sens, reliant les mondes matériel et immatériel (voir la section précédente sur les règles distributives). Dans la perspective de Bernstein, le discours pédagogique est donc analysé en lui-même, en tant que discours distinct, et non comme discours transposé.

2.2.3 Les règles d'évaluation

Le dernier ensemble de règles de base propres au dispositif pédagogique sont les règles d'évaluation (*evaluative rules*), que Bernstein (2000) compare à la ponctuation, dans le sens qu'elle marque la temporalité du dispositif. Il les explique en passant, par étapes, de l'abstrait au concret. En premier lieu, le discours pédagogique spécialise un temps, un texte et un espace. Le temps du discours pédagogique n'est pas le même que le temps réel, car il est adapté et modifié en vue de la transmission de critères. Par exemple, si, chaque jour, un étudiant doit suivre un cours d'une heure de mathématiques, chaque semaine représentera cinq heures d'apprentissage des mathématiques. Le contenu enseigné à la vingtième heure de cours (semaine 4) n'est pas le même que celui qui est enseigné à la première; il en diffère parce qu'il est enseigné à ce moment précis, qui marque la progression des apprentissages associée à un niveau scolaire spécifique. Pour le dire plus simplement, on enseigne toujours *quelque chose* à un *moment précis* et à un *endroit précis*. Cette triade est l'expression la plus abstraite de la fonction du discours

pédagogique. Ainsi ponctué, le contenu enseigné se trouve lié à l'âge de l'étudiant ainsi qu'au contexte d'enseignement.

L'évaluation en tant que telle rassemble les trois éléments du discours pédagogique dans le but d'effectuer la synthèse du dispositif pédagogique. C'est ainsi que la pratique pédagogique se concrétise et que le discours pédagogique trouve sa raison d'être finale : la mesure symbolique dans le temps, le texte et l'espace du niveau d'appréhension des étudiants du monde qui les entoure⁵. L'évaluation dans le temps donne une signification arbitraire et abstraite à l'âge des individus, selon leur niveau d'acquisition. Le texte représente le contenu, qui se concrétise à travers l'évaluation. Finalement, l'espace représente le contexte, qui est celui de la transmission (Bernstein, 2000). En résumé, l'évaluation est donc la production d'un texte dans un espace et une temporalité définis, menant à l'acquisition de critères.

La figure 3 fait la synthèse de ces relations et représente le stade final de l'analyse du dispositif pédagogique par Bernstein. Ce modèle passe de la conceptualisation la plus abstraite (temps-texte-espace) à la plus concrète (acquisition-évaluation-transmission) des règles de l'évaluation. La troisième ligne (acquisition-évaluation-transmission) résume les éléments fondamentaux de la communication pédagogique et des relations sociales de la pratique pédagogique (Bernstein, 2000).

⁵ Bernstein emploie le terme anglais *consciousness*, que nous avons choisi de traduire par le terme *appréhension*, dans le sens de *saisir par l'esprit, l'intelligence*.

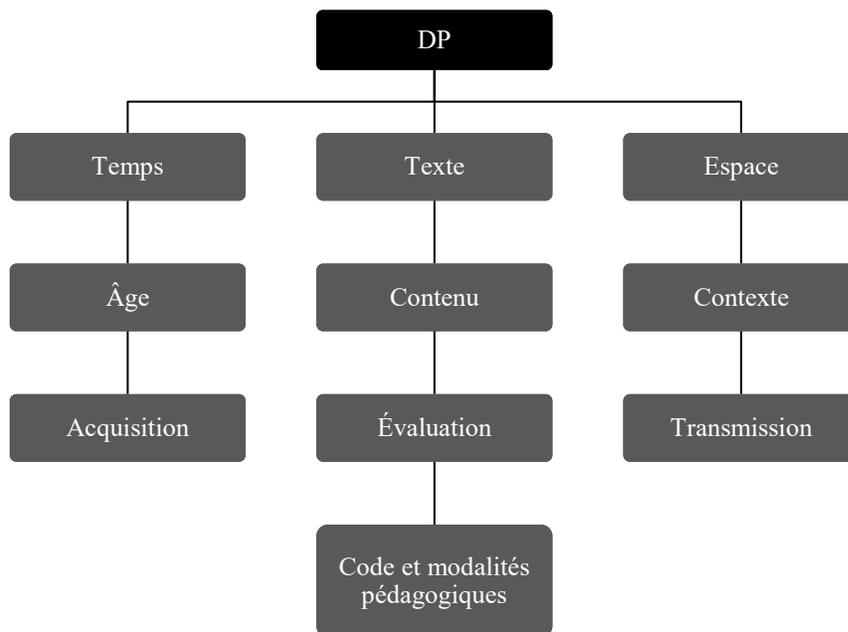


Figure 3 La pratique pédagogique selon Bernstein (2000)

Appliquons les règles d'évaluation à un exemple concret de pratique éducative : un travail écrit. On peut y retrouver les trois éléments des règles d'évaluation à l'œuvre.

Premièrement, pour l'aspect temporel, le travail écrit a une date limite de dépôt. La plupart du temps, cette date est l'un des critères principaux pour déterminer si l'étudiant réussit ou non le travail. En effet, un étudiant peut échouer à un cours simplement parce qu'il n'a pas respecté ladite date limite.

Notons que ce n'est pas un indicateur de la compréhension des concepts vus lors du cours par l'étudiant, mais simplement la dimension temporelle du cours qui crée, de façon artificielle en quelque sorte, une temporalité propre au contexte d'enseignement, à l'*acquisition* des apprentissages. Deuxièmement, le travail écrit sera accompagné de certaines consignes relatives au texte. Ces consignes peuvent se référer à la longueur du texte, à sa forme, aux objectifs d'apprentissage, aux références obligatoires, etc. L'étudiant pourrait rendre un excellent travail dans lequel il fait preuve d'une grande capacité intellectuelle, mais s'il ne respecte pas les consignes données (p. ex. : s'il écrit

deux fois trop de pages ou ne répond pas à la question posée), il obtiendra probablement une mauvaise note, voire un échec, car il n'aura pas réussi l'évaluation. Finalement, ce travail écrit devra être remis à l'enseignant par un canal numérique bien précis ou encore dans sa boîte aux lettres en format papier, faute de quoi le travail sera considéré non rendu. C'est l'espace dans lequel a lieu l'évaluation, l'espace de *transmission*.

Dans le cas d'une évaluation sous forme de présentation orale, la temporalité relèverait du moment précis auquel l'étudiant doit présenter, le texte correspondrait aux consignes spécifiques qui lui sont données, et l'espace, au lieu où il doit être présent pour faire sa présentation. Ces trois éléments combinés sont ce qui fait de cette présentation orale une évaluation ainsi que l'expression finale du dispositif pédagogique de ce cours hypothétique.

Relevons ici les similarités entre l'évaluation et le rituel religieux en prenant comme exemple la communion chrétienne qui, dans le rite catholique, s'effectue à un moment précis (le dimanche), dans un lieu précis (à l'église), avec son propre texte, sa propre signification bien précise. Pour Bernstein, ces éléments trahissent les origines religieuses du dispositif pédagogique, qui agit en système de production et de contrôle de l'impensable, faisant le pont entre les savoirs ordinaires et ésotériques. Les règles de l'évaluation concrétisent la finalité du dispositif pédagogique – tout comme le rituel concrétise la finalité du dispositif religieux –, laquelle est la production et le contrôle de l'impensable.

2.2.4 Conclusion du cadre théorique

Le dispositif pédagogique de Bernstein permet une analyse qui ne s'inscrit d'emblée dans aucune perspective ou approche pédagogique spécifique. Nous avons fait de son dispositif une grille d'analyse afin d'examiner la mécanique du développement pédagogique des formations iarthur en allant au-delà du discours de surface, contrairement, par exemple, à une grille d'analyse basée sur l'approche par compétences⁶,

⁶ L'approche par compétences est un courant de pensée pédagogique qui cherche à organiser l'enseignement autour de l'acquisition de compétences intégrant diverses connaissances et habiletés (Nguyen et Blais, 2007).

qui ne rendrait pas compte des dynamiques de pouvoir sous-jacentes. En effet, il semble que l'approche par compétences, adoptée dans de nombreux milieux éducatifs et dans plusieurs types de formation, soit interprétée de nombreuses façons selon le contexte dans lequel elle est déployée. Par exemple, le mot « compétence » n'aura pas le même sens dans le cadre d'une formation continue offerte aux employés d'une entreprise de placement qu'il ne l'aurait dans un cours de français offert à l'école secondaire (Boutin, 2004). Dans le premier cas, « compétence » pourrait se référer à une procédure, une manipulation linéaire, telle que l'utilisation d'un nouveau programme informatique, tandis que dans le deuxième, il pourrait se référer à une capacité bien plus abstraite, telle que la construction d'un argumentaire structuré. Cette différence peut sembler superficielle à première vue, mais elle peut avoir un grand impact sur la forme que prendra un cours, puisqu'on enseignera et évaluera ces deux « compétences » de manière très différente.

Les concepts de Bernstein présentent d'autres avantages à nos yeux, comme le fait de ne pas se structurer en un modèle homogène, mais en l'articulation d'une série de règles sous-jacentes à une communication pédagogique, que nous avons décrite, suivant Bernstein. Il s'agit donc davantage d'une « grammaire » de l'éducation que d'un modèle à suivre. Nous considérons que cet élément constitue une force, car il permet de codifier une situation d'apprentissage et d'enseignement puis de l'analyser, en ayant à modifier au minimum les concepts observés empiriquement. Par exemple, si nous avons employé un cadre théorique relevant d'une approche par compétences, le langage employé aurait limité, selon nous, la portée de notre analyse. Finalement, Bernstein présente l'intérêt supplémentaire de n'avoir été que peu employé dans le monde francophone, ce qui permet d'intégrer à ce travail l'interprétation de concepts d'analyse jusqu'ici méconnus en français.

2.3 Question de recherche

La formation en ligne occupe une place toujours plus grande dans le curriculum québécois, et le numérique est présenté comme étant une option viable concurrente à la formation en présence. Cette interchangeabilité hypothétique laisse penser que les codes

pédagogiques internes à ces deux types de formation, en présence et en ligne, sont les mêmes.

Dans ce mémoire, nous choisissons d'adopter la prémisse bernsteinienne voulant que ce code, ou *discours pédagogique*, serait porteur de dynamiques de pouvoir. En effet, ce discours, tout comme une langue, est porteur de dynamiques de pouvoir internes à ses propres mécanismes (p. ex. : les règles du genre dans le cas de la langue). La théorie du dispositif pédagogique de Bernstein permet ainsi une analyse fine de la pédagogie et des dynamiques de pouvoir qui s'y manifestent, proposant une analyse à la fois *interne* et *externe*, à la manière d'un sociolinguiste analysant une langue - raison pour laquelle Bernstein recourt à l'expression *discours* pédagogique plutôt que *méthode* ou *approche*. Cela permet de nous intéresser à la pédagogie en y posant un regard extérieur, qu'on pourrait qualifier de structuraliste, en ce sens précis qu'il s'intéresse non pas aux particularités historiques et contextuelles d'une pédagogie donnée (ce qu'induirait l'expression *méthode*), mais bien aux mécanismes, aux structures de pouvoir internes du discours pédagogique.

Dans ce travail de recherche, nous avons donc cherché, par l'analyse d'une série d'entretiens avec des acteurs impliqués dans la production des formations en ligne du campus virtuel iarthur, à repérer des éléments qui pourraient servir d'indices pour mieux comprendre comment se construit le discours pédagogique dans un tel contexte. Analyser la façon dont ce code est produit permettrait de mettre en lumière des forces et des dynamiques en jeu dans le champ de production de ce discours pédagogique bien précis.

Les trois sous-questions suivantes, découlant des trois règles du dispositif pédagogique, guident notre analyse :

1. **Règles distributives** : Quels facteurs entrent en jeu lorsque les acteurs d'iarthur choisissent *quoi enseigner* ? Comment évaluent-ils la pertinence d'un contenu de formation ? Quels critères entrent en jeu lorsqu'on doit décider quels contenus inclure dans un cours et quels contenus laisser de côté ?

2. **Règles de recontextualisation** : Comment ces acteurs opèrent-ils la transformation ou l'ajustement du *contenu* en *formation* ? Comment les structurent-ils ? Quelles opérations mettent-ils en œuvre pour rendre les contenus plus *pédagogiques* et quelles sont leurs justifications ?
3. **Règles d'évaluation** : Comment ces acteurs développent-ils les évaluations et quels éléments prennent-ils en compte lors de leur développement ? Comment définissent-ils une *bonne* ou une *mauvaise* évaluation ? Quelles sont les modalités évaluatives (objectifs, critères, consignes, etc.) ?

Chapitre 3 : Méthodologie

3.1 L'étude de cas

Dans le cadre de cette recherche, l'étude de cas nous a semblé la méthodologie la plus appropriée, décrite comme la compréhension d'un phénomène par l'étude d'un cas spécifique (Fortin, 2010). Hancock et Algozzine (2006) identifient certains éléments de définition de l'étude de cas.

Premièrement, quoiqu'elles puissent parfois se concentrer sur l'étude d'un seul individu, les études de cas se portent le plus souvent sur un événement, une situation ou un groupe d'individus, ce qui correspond à notre terrain d'étude composé de différents employés issus de deux organisations différentes (Formatix et Institut Arthur) travaillant au développement des mêmes formations en ligne.

Deuxièmement, le phénomène à l'étude est toujours considéré dans son contexte spatio-temporel unique. Cette recherche s'intéresse au dispositif pédagogique dans un contexte spécifique et bien identifié. Nous aurions pu utiliser d'autres contextes aux fins de comparaison, mais cela aurait dépassé, selon nous, la portée de ce travail de mémoire de maîtrise. Le travail d'analyse se limite donc à ce qui peut être dit des règles de distribution, de recontextualisation et d'évaluation dans le contexte du développement des formations en ligne de l'Institut Arthur.

L'étude de cas est par nature descriptive. En effet, dans une étude de cas, on tente de dresser le portrait le plus complet possible de l'objet d'étude – le cas – afin d'en montrer toute la complexité. Pour ce faire, on multiplie les sources d'information utilisées, telles que les entretiens et l'analyse documentaire. Dans notre mémoire de maîtrise, nous avons choisi de recourir aux entretiens comme principale source de données. Bien que nous n'ayons pas eu accès à l'éventail de sources documentaires anticipé, nous considérons avoir décrit en détail notre objet d'étude, soit le dispositif pédagogique des formations

iarthur, ce qui nous a permis de formuler un certain nombre de conclusions et d'observations, élaborées plus bas.

Par rapport à d'autres types de recherche, tels que la recherche expérimentale qui tente de valider ou d'infirmer des hypothèses, l'étude de cas est une recherche à visée exploratoire (Thouin, 2017), c'est-à-dire qu'elle cherche à identifier des thèmes ou des catégories par l'étude d'événements et de comportements. Plus spécifiquement, nous cherchons donc à identifier comment se manifestent les trois règles du dispositif pédagogique de Bernstein dans le cas du développement des formations iarthur. Ensuite, dans la discussion, nous tenterons de faire dialoguer ces observations dans un travail d'interprétation des données, à la manière d'un sociolinguiste, afin de voir ce que ces règles peuvent nous dire des relations sociales et représentations symboliques en jeu dans le développement des formations iarthur.

3.2 L'échantillonnage

Le recrutement de participants a été effectué sur une base volontaire auprès des employés de Formatix et de l'Institut Arthur, les organisations partenaires derrière iarthur, comme décrit dans la figure 1. L'objectif étant de documenter les règles du dispositif pédagogique à travers les différentes étapes du processus de production des formations en ligne, nous tenions à obtenir le point de vue des différents acteurs qui y œuvrent afin de rendre ces concepts moins abstraits. Pour ce faire, nous avons donc tenté de diversifier autant que possible les rôles et fonctions des acteurs recrutés dans le cadre de notre étude.

3.2.1 L'échantillonnage basé sur la théorie

Afin de construire une représentation complète de notre objet d'étude, nous avons choisi d'employer la méthode de l'échantillonnage basé sur la théorie, qui consiste à sélectionner les participants selon la relation qu'ils entretiennent avec les concepts théoriques qui intéressent le chercheur. Cette technique permet d'obtenir un échantillon à

la fois pertinent et éloquent. En effet, il nous a permis de récolter des données en lien avec le dispositif pédagogique et de produire une description riche et complète de l'objet d'étude (Patton, 1990).

L'échantillonnage a cependant été restreint par des considérations logistiques. Nous n'avons notamment pas été en mesure d'obtenir une rencontre avec le dirigeant de l'Institut Arthur, ni avec un expert de contenu, ce qui aurait pu nous éclairer sur la manière dont le contenu formant la base d'un cours est développé. Par ailleurs, nous avons choisi de ne pas consulter des acteurs jouant un rôle strictement technique et n'ayant aucun impact sur les choix de contenus ou les choix pédagogiques, tels que les traducteurs. Voici donc la liste des acteurs rencontrés (n = 7) ainsi qu'un résumé de la raison pour laquelle nous les avons sollicités :

- **Rédacteurs pédagogiques** (n = 2) : les rédacteurs pédagogiques travaillent chez Formatix. Leur rôle consiste à écrire le *texte* de la formation en ligne, lequel est affiché à l'écran et narré. Ils travaillent à partir d'un document guide qui leur est donné par le concepteur pédagogique ainsi que d'un texte de base fourni par l'expert de contenu. Les rédacteurs pédagogiques jouent un rôle important dans l'organisation, l'adaptation et la transformation du texte de l'expert en fonction du guide fourni par le concepteur pédagogique, appelé *scénario* (voir figure 1). Ces opérations nécessitent de leur part un certain travail de sélection et de réécriture du texte. Ce sont également eux qui rédigent les évaluations des cours.
- **Concepteur pédagogique** (n = 1) : le concepteur pédagogique, qui travaille pour Formatix, rencontre l'expert de contenu et les chargés de projet de l'Institut Arthur pour établir le plan de cours et le scénario de chaque formation. Ce scénario détermine l'ordre dans lequel l'étudiant suivra le cours, les éléments de contenu qui seront mis de l'avant et le rythme des évaluations. Ce scénario est établi en fonction du plan de cours et du référentiel de compétences fournis par l'Institut Arthur. C'est le concepteur pédagogique qui évalue et approuve, ou non, le travail effectué par les rédacteurs pédagogiques.

- **Président de Formatix** (n = 1) : en tant que cadre principal de cette entreprise, le président exerce une influence sur la manière dont sont organisés les processus de développement des cours en ligne ainsi que sur l'approche pédagogique dominante au sein de l'entreprise de formation en ligne.
- **Coordonnateur de la formation en ligne** (n = 1) : cet acteur fait le lien entre Formatix et l'Institut Arthur. Il est responsable de la relation avec les étudiants ainsi que de l'embauche et de la formation des tuteurs. Ses fonctions incluent l'encadrement des neuf programmes de formation en ligne offerts au moment de notre enquête de terrain.
- **Directeur adjoint aux études** (n = 1) : le directeur adjoint aux études de l'Institut Arthur est responsable de tous les programmes de l'Institut, incluant la formation en ligne. C'est lui qui s'assure, notamment, que les programmes sont conformes aux exigences ministérielles. Il participe à l'élaboration des référentiels de compétence et révisé les demandes d'accréditation faites au ministère de l'Éducation.
- **Tuteur** (n = 1) : le tuteur est un employé de l'Institut Arthur. Il est responsable d'encadrer les étudiants tout au long de la formation en ligne en répondant à leurs questions, en les rencontrant périodiquement et en les évaluant.

À des fins de respect de la vie privée, nous avons anonymisé le nom des participants, de sorte à les identifier sous les pseudonymes de monsieur A, monsieur B, madame C, etc. Nous avons également utilisé des pseudonymes pour désigner les deux organisations à l'étude.

3.3 La collecte de données

Notre collecte de données a eu lieu entre les mois de janvier et mars 2017. À l'origine, elle comprenait la tenue d'entretiens et la collecte de matériel documentaire. Toutefois, comme nous en parlons plus loin, la vaste majorité de nos données a été recueillies au fil de nos entretiens, que nous détaillons ici.

3.3.1 Les entretiens

Dans le cadre de cette recherche, nous avons mené sept entretiens individuels. Cette méthode de collecte de données a été choisie car elle permet de récolter de l'information non seulement sur l'organisation de la production de formations en ligne, mais également sur la perception des différents acteurs quant au processus de développement de formations en ligne lui-même et à leur contribution à ce processus. Ces entretiens étaient de type semi-dirigé, ce qui signifie qu'ils étaient menés avec un certain degré de flexibilité, sans être entièrement libres. Un certain nombre de questions de référence ont été posées à partir d'un guide d'entretien préparé par l'expérimentateur (annexe A).

Après les questions de présentation générale (trajectoire professionnelle, rôle et fonctions), nous avons organisé les questions du guide d'entretien selon les trois règles du dispositif pédagogique de Bernstein, en commençant par les règles distributives (p. ex. : quels sont les critères que vous utilisez en vue de choisir le contenu à garder ou à enlever, ou qui vous permettent d'évaluer un contenu ?), suivies des règles de recontextualisation (p. ex. : dans l'exercice de vos fonctions, êtes-vous appelé à transformer ou à adapter le contenu des formations ?), et en terminant par les règles d'évaluation (p. ex. : comment décidez-vous du niveau de difficulté, du contenu et de la forme d'une évaluation ?). Nous avons en plus posé quelques questions propres au partenariat entre l'Institut Arthur et Formatix, puisque notre projet de recherche consistait initialement à le documenter. Cependant, ces questions n'ont pas été prises en compte lors de l'analyse des données, le dispositif pédagogique ayant produit assez de constats et ayant fait émerger assez d'éléments intéressants en lui-même. Qui plus est, l'analyse du partenariat entre Formatix et l'Institut Arthur aurait, somme toute, nettement dépassé

l'étendue d'un travail de mémoire de maîtrise tel que celui-ci et aurait exigé une analyse documentaire plus poussée.

Il est arrivé que l'entretien prenne certains détours imprévus, mais ceux-ci ont néanmoins fait ressortir des informations intéressantes et inattendues. Comme le recommandent Quivy et Campenhoudt (2011), les questions préparées d'avance ont été utilisées uniquement pour s'assurer qu'un certain nombre de thèmes communs soient abordés lors des entretiens, notamment les éléments constitutifs du dispositif pédagogique de Bernstein.

Nous avons reçu l'autorisation verbale et écrite des cadres de l'Institut Arthur et de Formatix avant d'entamer ces entretiens. Un rendez-vous a été pris individuellement avec chaque participant, et chaque entretien a duré environ une heure, excepté celui avec la directrice de Formatix, écourté pour une raison indépendante de notre volonté. Les entretiens ont été menés dans les bureaux de Formatix, sauf pour deux d'entre eux : l'un a été mené chez l'auteur de cette recherche durant la fin de semaine, et l'autre dans un local de l'Institut Arthur. L'enregistrement des entretiens a été réalisé à l'aide d'un microphone branché à un ordinateur, après quoi les fichiers audio ont été convertis en format MP3 à l'aide du logiciel libre d'accès *Audacity*. La conformité éthique a été assurée en faisant signer un formulaire de consentement à chaque participant avant l'entretien.

3.3.2 Un mot sur l'analyse documentaire

En commençant cette recherche, nous avions l'intention d'obtenir des copies de documents concernant le partenariat entre les deux organisations, tels que l'entente signée entre les deux partis et des documents balisant le partenariat. Ces documents auraient permis de mieux cerner la nature du partenariat iarthur, son historique, les motivations officielles des deux parties, la logique des partenaires et les modalités.

En plus des documents relatifs au partenariat, nous comptons demander des extraits des documents créés et utilisés durant le processus : des scénarios élaborés par les conseillers

pédagogiques, des scénarimages produits par les rédacteurs pédagogiques ainsi que des directives et des plans de cours fournis aux experts de contenu. Ces documents nous auraient permis d'illustrer les différents stades de développement d'une formation en ligne. En effet, par son passage à travers les différentes étapes de développement, le contenu est transformé peu à peu par les différents acteurs impliqués dans le processus de réalisation, de l'expertise de contenu en passant par la révision linguistique pour aboutir à une révision finale effectuée par les concepteurs pédagogiques. Ces transformations peuvent représenter jusqu'à une vingtaine de versions différentes pour un même texte. Tout au long de ce processus, le contenu est façonné par un gabarit créé pour le logiciel Word, qu'on appelle *scénarimage* (voir figure 1), divisé en *écrans*. Chaque page de ce scénarimage représente un nouvel écran de la formation et contient graduellement plus d'informations, se modifiant au fur et à mesure que le contenu passe entre différentes mains. Illustrer ces transformations nous aurait permis de montrer en détail comment s'opèrent les actions décrites lors des entretiens, en analysant les transformations effectuées entre chaque version du document.

Malheureusement, nous n'avons pu avoir accès à ces documents, en raison notamment de contraintes liées à la propriété intellectuelle. Nous avons donc dû nous contenter des données issues de nos entretiens. Nous sommes donc conscients qu'en l'absence de ces documents, nous n'avons pu décrire aussi finement qu'envisagé les étapes de développement d'une formation en ligne ainsi que tout le matériel faisant partie intégrante de ce processus (p. ex. : le référentiel de compétences, le plan de cours, le texte de l'expert, le scénario, le scénarimage, etc.). Ces documents nous auraient par ailleurs permis de comparer les propos rapportés par les acteurs du processus aux changements concrets apportés aux cours lors de leur développement.

Cela étant dit, nous sommes convaincus que l'analyse des entretiens mobilisant le cadre théorique de Bernstein permet de révéler les fonctionnements du dispositif pédagogique au sein de ce processus ainsi que les dynamiques de pouvoir en jeu lors du développement de ce type de formation en ligne. Nous pouvons entre autres émettre l'hypothèse selon laquelle le référentiel de compétences est utilisé comme outil de contrôle du travail des

différents acteurs de la pédagogie impliqués. Démontrer de manière plus concrète cette hypothèse par l'analyse d'un référentiel de compétences et de son effet sur un texte spécifique devra donc être réservé à une recherche ultérieure.

3.4 Contexte institutionnel

Le contexte qui nous intéresse dans le cadre de cette recherche est celui de la formation en ligne offerte par l'Institut Arthur. Ces formations en ligne, qui mènent à l'obtention d'une certification de niveau collégial approuvée par le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR), sont entièrement suivies à distance par l'élève, qui est guidé (par visioconférence et par courriel) par un tuteur à travers les différents modules du programme qu'il a choisi. Afin de réaliser ces formations, l'Institut Arthur est en partenariat avec une entreprise privée spécialisée en formation en ligne, du nom de Formatix. L'offre de cours en ligne de l'Institut Arthur, ou son «campus virtuel», développé conjointement avec Formatix, se nomme Iarthur. Les formations offertes livrent une certification de type AEC (attestation d'études collégiales).

Les praticiens du milieu de la formation en ligne utilisent une terminologie particulière à leur pratique. C'est pourquoi nous présentons une brève définition de quelques termes qui seront utilisés dans notre analyse, afin d'aider le lecteur. Ces concepts seront davantage expliqués lors de l'analyse.

- Référentiel : dans les entretiens, les acteurs rencontrés utilisent le terme « référentiel » pour désigner le référentiel de compétences, soit un document cadre identifiant l'ensemble des compétences qui constituent les objectifs que l'étudiant devrait atteindre à la fin d'une formation.
- Didacticiel : il s'agit d'une contraction des termes « didactique » et « logiciel », désignant un logiciel développé pour l'enseignement.
- Clients : les acteurs de Formatix mentionnent le terme « client » pour désigner le groupe ou l'organisation qui effectue la demande et paye pour le développement d'une formation en ligne. Selon le contexte, ce terme peut désigner soit l'Institut Arthur lui-même, soit un client externe, telle qu'une entreprise privée qui désire former ses employés.

- Projets corporatifs : désigne les projets de formation en ligne développés pour des clients qui ne sont pas des institutions d'enseignement.
- Projets institutionnels : désigne des projets de formation en ligne développés pour des institutions d'enseignement. Les acteurs de Formatix considèrent l'Institut Arthur comme étant un client institutionnel.

3.5 L'analyse des données

3.5.1 Le codage

Le codage des données issues des entretiens a été effectué à l'aide du logiciel Nvivo, lequel nous était le plus accessible et le plus familier. Nous avons initialement développé notre arbre de codes en utilisant les concepts de Quivy et Campenhoudt (2011). Ainsi, les catégories de Bernstein avaient servi à l'élaboration d'un concept systémique autour duquel nous avons construit notre arbre de codes (voir section suivante). Le premier codage s'est donc fait de façon déductive (Quivy et Campenhoudt, 2011). Nous avons cependant corrigé le tir pendant l'analyse, lorsqu'il est devenu apparent qu'une telle approche ne serait pas adaptée à notre cadre théorique. En effet, le dispositif pédagogique de Bernstein servirait plutôt à désigner les mécanismes internes de l'éducation qu'à démontrer ou à valider nos hypothèses. Nous avons donc opté pour une perspective d'analyse abductive plutôt que déductive : plutôt que d'approcher les données recueillies sur le terrain en tentant de démontrer la validité d'une hypothèse (ou, dans le cas d'une approche inductive, en mettant de l'avant la subjectivité du chercheur), le raisonnement abductif se situe à mi-chemin, en appliquant certains concepts aux données empiriques, puis laissant émerger les constats et les hypothèses des données ainsi catégorisées (Nunez Moscoso, 2013). Ce choix s'est avéré particulièrement utile. Il a permis, par exemple, de comparer les discours de différents agents de recontextualisation impliqués dans le développement des formations iarthur et de faire ressortir certaines contradictions entre leurs discours. Nous avons donc réduit le nombre de codes à cinq, détaillés ci-dessous.

3.5.2 Arbre de codes

Comme nous venons de le mentionner, le codage s'est effectué en deux temps. Dans un premier temps, nous avons créé cinq codes matriciels, que nous détaillons ci-dessous. Ces codes nous ont servi à relever, dans les entretiens, les passages qui concernaient nos questions de recherche.

- **Historique** : ce code regroupe les éléments en lien avec l'historique du participant, tels que sa formation professionnelle, son poste, la description de son emploi, son évolution au sein de l'organisation et son passé professionnel.
- **Distribution** : ce code regroupe les éléments en lien avec le choix des contenus à inclure dans une formation, l'évaluation de la pertinence d'un contenu de formation, mais aussi les éléments en lien avec la prise de décision à propos de la matière à inclure dans une formation. Les questions liées à ce code dans notre guide d'entrevue (annexe A) ont été formulées de manière à déceler quels critères entraient en jeu lorsqu'un acteur devait décider *ce* qu'on allait enseigner, en l'occurrence le *contenu*.
- **Recontextualisation** : ce code regroupe les éléments en lien avec la transformation des contenus en vue de leur transmission dans le cadre d'une formation, par exemple comment les acteurs décident de la structure des contenus et de ce qui constitue un contenu *pédagogique* (à l'opposé d'un contenu *brut*, c'est-à-dire qui n'a pas encore été transformé pour devenir un contenu pédagogique), comment favoriser l'apprentissage, ou tout propos mentionnant une possible approche ou méthode pédagogique (approche par compétences, savoirs pratiques, savoirs théoriques, classe inversée, etc.). Dans notre guide d'entretien, les questions liées à ce code visaient à comprendre comment les acteurs impliqués *faisaient* la pédagogie, comment ils transformaient la matière première – les *contenus* – sous forme de textes livrés par l'expert en vue de la rendre *pédagogique*. Nous avons

également inclus sous ce code toute référence à l'apprentissage des étudiants, ou *apprenants*.

- ***Évaluation*** : ce code inclut tout propos concernant l'évaluation sommative ou formative des apprentissages. Il inclut des éléments en lien avec le processus de mise au point des évaluations (quels acteurs développent quelles évaluations ?), la correction des travaux et ce qui constitue, selon la personne interviewée, une *bonne* ou une *mauvaise* évaluation. Ces données ont souvent été également regroupées sous les codes *recontextualisation* et *distribution*, car elles accompagnaient généralement des propos sur l'approche pédagogique à favoriser (p. ex. : des évaluations sous forme de travaux pratiques) et sur le contenu à privilégier (p. ex. : les critères d'évaluation qui peuvent servir de guide pour choisir les contenus des cours). Ce code n'est pas mutuellement exclusif avec les autres.
- ***Partenariat*** : ce code regroupe les éléments liés au partenariat entre les deux organisations ciblées dans notre étude de cas, à savoir Formatix et l'Institut Arthur. Il inclut des éléments concernant l'évolution des relations entre ces deux organisations, telles que perçues par les participants⁷.

⁷ Nous avons décidé d'écarter ces éléments de notre analyse, puisque nous n'avions pas suffisamment de données pour en faire une analyse pertinente.

Chapitre 5 : Résultats

Dans les chapitres précédents, nous avons d'abord introduit notre sujet de recherche ainsi que nos objectifs, puis établi notre cadre théorique et notre méthodologie. Rappelons nos objectifs de recherche, qui sont de savoir quels facteurs entrent en jeu lorsque les acteurs d'iarthur choisissent quoi enseigner, comment ils opèrent la transformation du contenu en formation, comment ils créent les évaluations et quels éléments ils prennent en compte lors de l'élaboration de ces dernières.

Dans ce quatrième chapitre, nous présentons nos observations à la suite du codage et de l'analyse des entretiens semi-dirigés menés avec nos sept participants. Nous mobilisons des extraits de verbatim afin d'appuyer ces observations. En premier lieu, nous présentons un descriptif de chacun des participants rencontrés, chacun d'eux étant unique des points de vue du parcours professionnel, du niveau et du type d'éducation, ainsi que du rôle joué au sein d'iarthur. Dans les trois sections suivantes, nous présentons les trois règles du dispositif pédagogique telles qu'observées sur le terrain. Chacune de ces sections comprend une première partie plus descriptive, dans laquelle nous décrivons comment nous avons observé la règle à l'œuvre en nous appuyant sur des extraits d'entretiens, puis une partie plus analytique, dans laquelle nous tentons de faire ressortir certains enjeux observés à travers l'observation de cette règle distributive dans le contexte des formations iarthur.

5.1 Parcours et fonctions des participants

Lors de nos entretiens, nous avons constaté une grande disparité parmi les profils des acteurs d'iarthur. Cela s'explique probablement par le fait que ce terrain d'étude représente un milieu relativement nouveau dans le paysage de l'éducation et que les professions n'y sont pas encore stabilisées. Le parcours professionnel et étudiant qui mène aux professions de la formation en ligne n'est donc pas encore très contrôlé. Afin d'illustrer cette grande variance dans les profils des acteurs, nous procédons, dans la section qui suit, à une présentation de leurs profils, incluant les parcours éducatif et

professionnel qui les ont menés à travailler chez iarthur, ainsi qu'une description de leur rôle.

5.1.1 Employés de Formatix

Monsieur A - Rédacteur pédagogique

Avant de travailler chez Formatix, M. A a complété deux baccalauréats dans la région montréalaise, le premier en études françaises, puis le second en traduction. Il a été embauché chez Formatix en tant que traducteur (du français à l'anglais) et a travaillé dans le département de traduction pendant environ quatre ans avant de passer au département de rédaction pédagogique, faute de travail en traduction. Lorsqu'il était traducteur, M. A travaillait principalement sur les cours d'iarthur et peu sur les formations corporatives. À présent, il travaille presque entièrement sur ces dernières.

En tant que rédacteur pédagogique, M. A reçoit des instructions de la part des concepteurs pédagogiques sur la manière de réaliser le scénarimage du cours. Ces instructions arrivent sous la forme d'un document, appelé scénarimage, préalablement approuvé par le client. Ce scénarimage indique comment organiser le contenu pédagogique, en incluant des directives sur l'ordre du contenu, les visuels à inclure et les évaluations.

Le scénarimage guide le rédacteur dans le traitement du matériel fourni par l'expert de contenu. Après avoir été approuvé par le concepteur pédagogique, le scénarimage est envoyé aux intégrateurs multimédias, qui intègrent tous les éléments (texte, visuel, audio, etc.) pour en faire un logiciel de formation, nommé didacticiel. Après une série de va-et-vient de validation avec le client, le contenu est finalisé.

Monsieur B – Rédacteur pédagogique

M. B a complété un baccalauréat en théâtre anglais, lettres et sciences humaines. Ayant l'intention de devenir enseignant au niveau collégial, il a ensuite entrepris une maîtrise en

études anglaises dans une université montréalaise. Souhaitant acquérir de l'expérience d'enseignement qui lui permettrait d'intégrer le milieu de l'enseignement collégial, il s'est mis à enseigner l'anglais langue seconde à Montréal, dans un collège, une université et des agences de tutorat privé, et à corriger les examens ministériels. Après deux ans d'emplois contractuels, il s'est mis à postuler dans les cégeps anglophones de la région montréalaise, incluant l'Institut Arthur, qui offre les cours d'anglais nécessaires à l'obtention du diplôme d'études collégiales (DÉC). C'est durant cette période qu'il a été embauché comme rédacteur/traducteur chez iarthur.

Son rôle a évolué au fil des ans, mais il a toujours été soit traducteur, soit rédacteur pédagogique et a travaillé sur des projets tant corporatifs qu'institutionnels. Il a occupé pendant un certain temps le poste de coordination de l'équipe de traduction. Dans le cadre de projets corporatifs, il a déjà eu à se rendre sur place, chez le client. M. B explique que les rédacteurs pédagogiques doivent être en mesure de rédiger en tenant compte de la pédagogie et en s'adaptant au public :

...we're the ones who possess the skills to not only write well, but also write in a way that's pedagogically sound, that is appropriate to the audience. (M. B)

En expliquant ses fonctions, M. B souligne qu'il y a une différence entre les rédacteurs pédagogiques qui travaillent sur les projets corporatifs et ceux qui travaillent sur les projets institutionnels :

...many of the instructional writers at Formatix were focused mainly on the Institut Arthur courses, again going back to that whole... well... even though we're all working for Formatix, there is kind of a distinction between iarthur and Formatix. (M. B)

Selon lui, la différence entre le travail de rédacteur pour les projets corporatifs et institutionnels est que, dans le premier cas, le scénarimage est souvent rédigé par le concepteur pédagogique. C'est lui qui rencontre le client, développe les objectifs pédagogiques et rédige le scénarimage en conséquence.

Il semble donc que le travail effectué par les rédacteurs institutionnels soit assez similaire à celui de concepteur pédagogique. Cependant, M. B précise qu'aujourd'hui, l'entreprise tente de changer cette façon de faire :

...we want to set a distinction where the instructional designer is the one who meets with the client, who develops the learning objectives, develops the architecture, really works at the high level, and makes sure that all the content is ready for the instructional writer. That the writer understands what the audience is. And the writer is the one who does the storyboard. Technically, in an ideal scenario, the instructional writer should have an internal document provided by the designer, explaining on a screen-by-screen basis or page by page, however you want to call it, what is supposed to go into these... into this training, into this module, whatever it is they're designing (...) so it is something that we are trying out. (M. B)

Il semblerait que le concepteur pédagogique soit le supérieur du rédacteur dans la hiérarchie des postes de travail, mais M. B affirme qu'il s'agit plutôt d'une relation de collaboration, et non de subordination :

...it's not so much hierarchy, it's more the instructional designers and the instructional writers are collaborating. There really has to be this distinction as to what is a design and what is a writing job. When a client comments on a storyboard, it wouldn't just be the designer who needs to fix things. It's not just the writer re-writing. It's really the two of them deciding "OK, is it something that needs to be worked on in terms of expression? How the content was conveyed? Or is it something that needs to be revised at the high level?" (M. B)

Madame C – Conceptrice pédagogique

Avant d'être employée chez Formatix, M^{me} C travaillait à son compte en rédaction et en révision. Elle a travaillé dans des maisons d'édition, où elle révisait et choisissait des manuscrits, ainsi que dans le milieu de la communication et du marketing. Elle a étudié en littérature et en scénarisation (niveau d'études atteint non spécifié). Elle travaille chez Formatix depuis quelques années.

M^{me} C porte deux chapeaux au sein d'iarthur : celui de conceptrice « spécialisée en éducationnel » et celui de gestionnaire d'équipe. Elle travaille chez Formatix, mais son rôle de conceptrice pédagogique s'applique surtout aux cours iarthur.

En tant que conceptrice pédagogique, M^{me} C intervient au début du processus de développement des formations iarthur :

J'embarque, en fait, à partir du moment où on va me donner un programme au complet avec une liste de cours. Puis là, je vais aider dans le recrutement des experts, je vais aider à monter les architectures. Donc je suis plus au niveau pédagogique, mise en place de structures de cours, recrutement des experts, etc. (Mme C)

Lorsqu'un nouveau programme est créé, le conseiller pédagogique de l'Institut Arthur fera part à M^{me} C de la commande, qui comprend normalement quatre cours, l'année étant divisée en quatre sessions. Pour se préparer, elle consulte les objectifs d'apprentissage qui ont déjà été approuvés par le Ministère à ce stade du processus. M^{me} C rencontre ensuite à plusieurs reprises le conseiller pédagogique de l'Institut Arthur, le chef de programme (un expert de contenu spécialisé dans la matière concernée) et les experts de contenu attitrés aux différents cours afin de voir quel contenu doit être traité dans chacun d'entre eux. À partir de ces rencontres, elle met en place une architecture qui sera donnée aux experts de contenu et à partir de laquelle ils pourront rédiger la matière. Ce rôle n'inclut pas que la mise en oeuvre de l'architecture à partir des discussions, mais comprend une dimension de conseil pédagogique :

...je fais pas juste exécuter, je vais vraiment les aider à trouver qu'est-ce qui doit être vu à tel endroit d'un point de vue pédagogique. Parce qu'eux ne sont pas forcément des pédagogues. Ils vont par exemple pouvoir dire « il faut qu'on connaisse ce logiciel-là dans ce cours », mais ils ne vont pas forcément savoir de quelle manière on va l'apprendre, si par exemple il y a des compétences plus de niveau applicatif versus des niveaux de connaissances, ça va être différent aussi pour eux, ils auront pas forcément cette... cette sensibilité-là par rapport aux compétences. En fait, mon rôle est aussi un peu un rôle de conseiller pédago dans le sens que je vais m'assurer que les compétences sont couvertes par rapport à la matière qu'on va nous proposer. (Mme C)

À partir du contenu et de la documentation fournis par l'expert, le concepteur pédagogique (la plupart du temps, il s'agit de M^{me} C elle-même) élabore des scénarios :

...par rapport aux stratégies d'apprentissage qui sont définies pour ces programmes-là. En fait, on va venir décrire, écran par écran, le cheminement de l'apprenant. Donc là, on est rendus dans un découpage plus micro. Le scénario, c'est vraiment module par module, qu'est-ce qui se passe. Après on sous-découpe, qu'est-ce qui se passe par unité pour l'apprenant. Puis ce découpage-là, après, est passé au rédacteur, qui lui, va rédiger, va faire le lien entre la matière fournie par l'expert de contenu, puis le scénario du concepteur pédagogique. C'est là qu'on va vraiment rédiger au propre la formation. Ensuite, on envoie à l'expert pour approbation, pour être sûr qu'il y a pas eu glissement de sens, etc. Ensuite, le concepteur fait aussi une validation. (Mme C)

Madame D – Présidente de Formatix

M^{me} D était microbiologiste avant de devenir entrepreneure dans le milieu des technologies. Elle a travaillé au sein de jeunes entreprises en technologie et a eu sa propre entreprise de formation en ligne dans le milieu pharmaceutique, qu'elle a vendu à une société américaine avant de devenir présidente de Formatix. En tant que présidente de Formatix, M^{me} D supervise la production des programmes :

Overseeing production of both commercial programs, for the commercial industry, the government industry, and our LCI education network. (M^{me} D)

Malheureusement, notre entretien avec la présidente de Formatix a été abrégé par une urgence professionnelle. Pour des raisons indépendantes de notre volonté, nous n'avons pas eu l'occasion de poursuivre nos échanges ultérieurement.

5.1.2 Employés de l'Institut Arthur

Madame E – Coordinatrice de la formation en ligne

M^{me} E a obtenu un diplôme de baccalauréat en études hispaniques dans la région de Québec, suivi d'un certificat en traduction. Après avoir enseigné le français à l'étranger, elle est revenue au Québec enseigner l'espagnol d'une école à l'autre pendant sept ans. Elle est ensuite partie au Mexique deux ans pour travailler comme concierge dans un hôtel accueillant une clientèle internationale. De retour à Montréal, elle a été embauchée chez iarthur pour un poste dont la description comportait les mentions « service à la clientèle » et « travailler dans plusieurs langues en éducation ».

M^{me} E coordonne les neuf programmes en ligne d'iarthur, incluant l'embauche, la formation et l'assignation des tuteurs. Elle gère également en partie les étudiants :

...je m'occupe aussi en partie des étudiants, mais beaucoup plus du côté, je dirais, pédagogique et, disons, plaintes ou situations spéciales. J'ai pas le côté administratif des horaires et tout ça, ça c'est mes collègues qui font ça. (M^{me} E)

Dans l'exercice de ses fonctions, M^{me} E relève directement de la direction des études de l'Institut Arthur. Il lui arrive donc de faire appel aux ressources de l'Institut Arthur :

...il y a beaucoup de collaboration avec l'Institut, avec les directeurs et les coordonnateurs de chacun des programmes, chacune des écoles. (...) Il y a quand même une relation qui est très importante, parce que tous nos documents sont basés sur les leurs, parce qu'on a pris des – à la base c'était des programmes pour étudiants sur campus qu'on a transformés en AEC pour les mettre en ligne. (M^{me} E)

Cette collaboration peut prendre la forme de consultations lorsqu'elle ne sait pas si elle peut accorder une équivalence à un étudiant provenant d'un autre cégep :

Par exemple, si j'ai un étudiant qui veut une équivalence, qui arrive par exemple de Dawson, arrive ici : « j'ai fait ce cours-là là-bas, est-ce que je peux l'avoir ici? » Moi, avec les documents que j'ai, si je ne suis pas capable de voir qu'il y a une équivalence qui se peut, bien là, je vais aller voir le directeur de l'école de design, puis il va me dire « oui, effectivement, (M^{me} E), cet étudiant-là peut avoir l'équivalence. (M^{me} E)

M^{me} E participe également à l'encadrement de la production des formations en ligne chez Formatix :

...à partir du moment où l'Institut dit « on a une étude de marché puis on veut tel programme », on fait affaire avec Formatix qui, de son côté, va trouver des experts de contenu, leur expliquer comment notre école fonctionne et va les diriger. Évidemment, on est toujours là parce que durant le processus de création, Formatix reçoit des documents, de l'écriture, des textes, et c'est sûr que quand ils ne sont pas certains si ça s'en va vraiment dans le sens où nous on le demande – nous étant le client, on dit « c'est ça qu'on veut », on veut que ça aille là (...). Donc, effectivement, on travaille en collaboration avec Formatix pour voir si on travaille dans le même sens ou si l'expert est en train de travailler dans une direction opposée. (M^{me} E)

Monsieur F – Directeur adjoint aux études

M. F est titulaire d'un baccalauréat en histoire de l'art et d'un diplôme d'études supérieures spécialisé (DESS) d'une université de la région de Québec, où il a trouvé tout de suite après ses études un poste d'enseignant à temps partiel en histoire de l'art. En même temps, il a fait créditer ses cours de DESS et a rédigé un essai pour terminer une maîtrise en sciences de l'éducation. Son essai portait sur les façons de contrer le décrochage en enseignement en ligne au niveau collégial. Il a effectué son travail de maîtrise en l'espace de six mois, avant de postuler à un poste de coordonnateur au soutien

pédagogique à l'Institut Arthur. On lui a ensuite demandé de travailler avec iarthur. Il a travaillé comme coordonnateur au soutien pédagogique pendant quatre ans avant de se voir offrir le poste d'adjoint à la direction aux études. Il est ensuite devenu directeur adjoint aux études. Il ne travaille plus directement sur des mandats de formation en ligne depuis quelques années, mais un de ses subordonnés occupe le poste de conseiller en technologies éducatives pour iarthur.

M. F est responsable de la vie des programmes : élaboration, mise en œuvre et évaluation de programmes sont sous sa supervision. C'est à lui que se réfèrent les directions de programme et les trois coordonnateurs au soutien pédagogique s'ils ont des questions concernant la pédagogie ou la conformité avec les exigences ministérielles. Il agit comme premier répondant pour le compte du Ministère :

C'est moi qui suis le premier répondant avec le Ministère. Quand on veut soumettre un programme, si jamais il y a une plainte au Ministère, c'est souvent à moi qu'on va l'adresser et ensuite je fais le suivi avec l'équipe. (M. F)

Lorsqu'un programme en ligne est créé, il effectue la révision finale de la demande avant de l'envoyer au Ministère :

...à la fin, je regarde le [cahier de présentation] puis c'est moi qui le soumet au Ministère parce que c'est tous des AEC donc ça doit passer une approbation du Ministère. Donc la conformité avant de l'envoyer...je suis comme la dernière ligne avant l'envoi au Ministère. (M. F)

Le cahier de présentation dont il fait mention est un document dans lequel les compétences cibles du nouveau programme sont présentées avec une justification appuyée par une analyse des besoins. Contrairement aux diplômes d'études collégiales (DEC), les attestations d'études collégiales (AEC) sont toujours développées à partir de compétences déterminées à l'interne :

C'est un cahier de présentation qu'ils appellent ça au Ministère, nous on l'appelle à l'interne un devis institutionnel parce que, pour les programmes DEC, le Ministère nous fournit un devis ministériel avec toutes les compétences qui sont prescrites, tandis que pour nos AEC (incluant les AEC en ligne) il faut créer de nous-mêmes les compétences, il faut de nous-mêmes créer un profil de sortie, faire une étude de marché, une étude de la profession, c'est quoi les débouchés d'emploi, est-ce qu'il y a vraiment un besoin dans l'industrie... Donc il faut le montrer au Ministère qu'on crée ce programme-là pour combler un besoin de la société et du marché du travail. (M. F)

Madame G – Tutrice

M^{me} G a étudié en langues et littératures dans un collège de Montréal. Elle a ensuite obtenu un baccalauréat en Études africaines avant de postuler pour devenir tutrice chez iarthur, où elle a commencé comme tutrice pour des formations en ligne d'anglais langue seconde suivies par des étudiants en Colombie. Elle a graduellement donné plus de formations en ligne, puis a commencé à enseigner en présentiel à l'Institut Arthur en gestion et en informatique.

M^{me} G effectue plusieurs tâches supplémentaires, en plus d'enseigner en présentiel à l'Institut Arthur et d'être tutrice pour les cours à distance d'iarthur :

...je fais d'autres tâches extra, comme là, je vais donner une journée pédagogique, un atelier sur enseigner l'anglais pour les profs de l'école. On a aussi été demandé si on voulait enseigner des cours de l'école. On a un semestre de 15 cours. Si on voulait donner plusieurs cours en ligne. Alors j'ai... j'ai dit oui. Il n'y a pas beaucoup de profs qui ont dit oui, mais j'ai dit oui parce que je le fais d'habitude. Alors j'ai donné un cours cette semaine en ligne, un cours de trois heures, que d'habitude on a à l'école, en ligne. Et j'en aurai un autre. À iarthur, j'enseigne trois cours ce semestre et je donne la formation aux nouveaux tuteurs et la formation aux nouveaux élèves. Et j'ai déjà donné des formations de gestion de temps et... aussi je fais le mentorat de profs et d'étudiants. (M^{me} G)

Elle s'occupe également de la formation des nouveaux tuteurs. Ces derniers sont embauchés par M^{me} E, qui organise la séance de formation donnée par M^{me} G. Cette formation en ligne dure entre deux et trois heures et se concentre sur la plateforme et les outils électroniques utilisés :

...it's online, on the class platform. And in those two to three hours, then I talk about pedagogy, and then we talk about the different platforms that we use, which is Adobe, then Omnivox, and My iarthur. And the intranet. Intranet. So we talk about different things. I also send them the PowerPoint. It's a PowerPoint of about a hundred slides that I've made, so that they can refer to it during a session. (...) mostly, it's about the platforms. And how to use the platforms. (M^{me} G)

M^{me} G rencontre par visioconférence son groupe d'étudiants une fois toutes les deux semaines durant la session. Ces rencontres durent entre une heure et quart et une heure et

demie. Elle aborde son travail de tutrice comme s'il s'agissait d'enseignement et se sert des didacticiels produits par Formatix comme de livres de référence (voir plus bas).

5.2 Les règles distributives

5.2.1 La création de nouvelles formations

Les règles distributives du discours pédagogique iarthur semblent être principalement gouvernées par la logique du marché. Les nouvelles formations sont créées à la suite d'analyses de marché et sont justifiées par l'alignement avec la future carrière de l'apprenant.

Ces nouvelles formations correspondent soit à l'adaptation de formations en classe déjà existantes, soit à des cours montés de A à Z. Dans le cas de nouvelles formations, un nouveau référentiel de compétences est créé expressément. Si la formation est le produit de l'adaptation d'un cours en présence déjà existant, le référentiel sera adapté à une clientèle internationale.

5.2.2 « Tout tourne autour des compétences »

M. F, à la direction des études de l'Institut Arthur, fait approuver les nouveaux référentiels de compétences par le ministère, puisque les formations en ligne font partie du permis d'attestation d'études collégiales (AEC) de l'Institut Arthur. La direction soumet un cahier de présentation, contenant entre autres l'étude de marché, un portrait de la profession et des débouchés possibles à la suite de la formation. Le ministère se livre à une vérification des compétences avant que ne soit approuvée la nouvelle formation, puis effectue périodiquement des audits afin de s'assurer que le cours suive le cahier de présentation. Selon M. F, « tout tourne autour des compétences ».

Après qu'il ait été accepté, le référentiel de compétences sert d'outil de référence principal pour tous les acteurs impliqués dans le développement des formations en ligne. Il dicte le

plan de cours, guide l'expert de contenu dans son travail de rédaction du premier jet de contenu et sert à déterminer quels contenus de formation seront gardés ou enlevés du scénario et du scénarimage par le concepteur pédagogique et le rédacteur pédagogique respectivement :

Content has to be there for a reason, sometimes the client does not know what is pedagogical.
(M. B)

On se base sur les objectifs d'apprentissage pour déterminer comment traiter le contenu.
(M^{me} C)

5.2.3 Ancré dans une logique de marché

Depuis la naissance du partenariat entre Formatix et l'Institut Arthur, Formatix a beaucoup aidé iarthur à développer sa méthodologie de travail en empruntant certains éléments aux formations corporatives, qui ont des objectifs et des publics cibles plus précis, tandis que les formations iarthur semblent avoir plus de contenus « scolaires » et « généraux » :

Mais si tu laisses place à un flou puis que, potentiellement, tu laisses trop de liberté à ton expert, ce qui peut arriver, c'est que d'un expert à l'autre, tu auras un cours complètement différent. Donc c'est pour ça que... c'est ça le truc que je disais tantôt, donc c'est important que... vu que c'est... tu as aussi la philosophie de l'organisme à l'intérieur de ça, c'est que bien tu pourrais avoir un expert A, un expert B, un expert C, chacun pourrait te livrer un cours très différent, mais au-delà de ça, il y a toi, iarthur, qu'est-ce que tu veux mettre dans ton cours. Donc il y a plusieurs choses qui se mélangent, en fait, à travers le développement du cours, quoi. (M^{me} C)

Cet arrimage avec le marché du travail a également été exprimé par M^{me} G, la tutrice, qui caractérise un « bon contenu » comme étant plus proche de la carrière que de la théorie :

...le bon contenu va au-delà de la théorie et est relatif à leur carrière. (M^{me} G)

Les mêmes règles distributives définies par l'orientation vers le marché transparaissent chez le rédacteur pédagogique, qui modifie le contenu non seulement pour le rendre plus facile à comprendre, mais également en effectuant son propre « *fact-checking* » et en éliminant tout contenu jugé « inutile » :

[le rédacteur pédagogique] goes through and modifies the subject matter expert's content by trying to make it more pedagogical for the learner, easier to understand, maybe eliminating any false information that the subject matter included if they had the time to fact-check... So I

would say that it's important for the courses to be concise, you know. Eliminate anything that is not necessary. (M. A)

5.2.4 Le tuteur et le didacticiel : deux dispositifs pédagogiques distincts?

Selon la tutrice que nous avons rencontrée, les tuteurs ajoutent également leur propre contenu pédagogique lors des sessions de formation en ligne. Elle ne mentionne pas le référentiel de compétences, mais évoque tout de même des considérations telles que le lien avec le marché et la carrière professionnelle, qui la guident dans le choix de contenus à enseigner aux étudiants. En effet, elle considère que le contenu qu'elle ajoute est plus proche de la carrière envisagée par les étudiants. Ici, la tutrice donne en exemple une formation en design de mode à laquelle elle a ajouté des contenus :

There's one course, it's called fashion occupations, and it's about working within the industry, within the fashion industry. And it was... I realised, and students also realised, that there's a lot about high level employment within the fashion industry, but there's not... for students that are just starting out, there wasn't much about careers that they could begin with. So I added those into my PowerPoints. So that would be an example. (M^{me} G)

Ceci nous indique que les tuteurs semblent opérer selon leurs propres séries de règles distributives. Celles-ci sont sans doute influencées par les mêmes valeurs externes (alignement avec le marché du travail), mais fonctionnent différemment, puisqu'il n'y a eu aucune mention du référentiel de compétences dans notre entretien avec cette tutrice, tandis que tous les autres acteurs citaient le référentiel de compétences comme étant le document central guidant le choix des contenus pour un cours. Il semblerait que cette tutrice s'appuie sur sa relation avec les étudiants et son expérience de tutorat pour cibler les contenus à ajouter au cours. Les règles distributives des tuteurs, contrairement à celles des autres acteurs du processus, seraient donc influencées par l'observation directe des étudiants en classe virtuelle. Ceci pose notamment la question de l'alignement entre le didacticiel et les séances en classe virtuelle : ces deux modes d'apprentissage sont-ils réellement intégrés ou constituent-ils deux dispositifs pédagogiques distincts qui fonctionnent en parallèle ?

5.2.5 Le référentiel de compétences: outil de contrôle de l'impensable?

En définitive, les règles distributives, qui séparent le pensable de l'impensable et gouvernent ce qu'on peut enseigner, se transmettent par l'entremise du référentiel de compétences. Une des fonctions principales de ce référentiel semble être de guider tous les acteurs du processus dans le choix des contenus à inclure ou exclure d'une formation. Il est défini par les instances décisionnelles de la structure organisationnelle d'IARTHUR.

Le référentiel, véhicule des règles distributives basées sur une logique de marché, est développé en fonction d'analyses du marché et des besoins de la profession. Il encadre les acteurs et les amène à cibler de manière très précise les contenus à intégrer ou à exclure lors du processus de recontextualisation.

Le choix des formations à créer ainsi que le développement du cursus et du curriculum général est fait au plus haut niveau de l'organisation de l'Institut. Les référentiels de compétences développés pour les cours puis approuvés par le ministère servent ensuite de guide aux acteurs impliqués dans l'élaboration du matériel pédagogique.

5.3 Les règles de recontextualisation

La complexité de l'analyse des règles de recontextualisation des formations IARTHUR provient du nombre d'acteurs impliqués, ainsi que des deux modes d'apprentissage, soit le didacticiel et les séances synchrones avec le tuteur. Nous commençons donc cette section par une description des rôles attendus du didacticiel et des séances en ligne animées par le tuteur. Ensuite, nous analysons le rôle joué par les professionnels responsables du développement des didacticiels, afin de voir comment s'opère la recontextualisation à travers le développement du didacticiel. Finalement, nous décrivons le rôle de recontextualisation joué par le tuteur lors des séances en ligne. Cet ordre dans l'analyse nous permet de rendre compte, en premier lieu, des rôles attendus du didacticiel et du tuteur, puis, dans un deuxième temps, des rôles réels joués par ces deux modes d'apprentissage et par les acteurs qui en sont responsables.

5.3.1 Les rôles attendus du didacticiel et du tuteur

Dans cette sous-section, nous présentons en premier lieu le rôle attendu du didacticiel, puis celui du tuteur, selon notre entretien mené avec Mme E, coordinatrice de la formation à iarthur, puisque, durant notre entretien, elle nous a présenté les formations iarthur en leur ensemble, ainsi que leur mode de fonctionnement attendu, tel que présenté au grand public. Nous présentons ensuite la justification pédagogique de ces rôles, soit le principe de la classe inversée. Nous terminons par un constat que nous avons fait lors de notre entretien avec Mme E, soit que le discours régulateur mobilisé dans les formations iarthur permet la conceptualisation d'un didacticiel-enseignant.

Le rôle attendu du didacticiel

Selon M^{me} E, coordinatrice de la formation en ligne, le didacticiel est au cœur de la formation et joue un rôle plus important que le tuteur. Le tuteur fait office de « guide-expert », mais ne joue pas le rôle d'enseignant:

C'est le didacticiel le cœur, le centre de la formation. Si l'étudiant ne se base que sur le tuteur et ses explications, il ne lit pas ses didacticiels, il ne fait pas les petits exercices d'autoformation et ne fait pas des recherches, par exemple, s'il est dans le multimédia ou dans le jeu vidéo, ne fait pas des recherches de façon quotidienne, à savoir qu'est-ce qui est apparu sur le marché, qu'est-ce qui est *hot*, qu'est-ce qui est *out*, ça n'ira pas super bien parce que ce n'est pas le tuteur le professeur. Le tuteur, c'est un guide. C'est un guide-expert.
(M^{me} E)

C'est à travers le didacticiel que l'apprenant est censé apprivoiser l'aspect plus pratique de son futur milieu professionnel. On s'attend donc à ce que le didacticiel lui enseigne comment mettre en œuvre la théorie. Cette approche est considérée comme un point fort des formations en ligne iarthur, qui sert à les distinguer :

Nous, ce qu'on a fait, on s'est dit qu'on va aller chercher quelqu'un de l'industrie qui va leur dire ce qui se passe sur une base quotidienne dans le marketing ou dans le – je ne sais pas, moi – le stylisme et on va leur demander de donner des exemples concrets aux étudiants pour qu'ils sachent comment mettre en pratique la théorie qu'ils auront lue. Le tuteur est une valeur ajoutée, mais, à la limite, ce n'est pas nécessaire, c'est que nous on se démarque comme ça... (M^{me} E)

Le rôle attendu du tuteur

Le tuteur semble cependant occuper un rôle de mise en pratique de la matière vue dans le didacticiel par l'apprenant. Il prépare ses formations et aide l'apprenant à comprendre la matière présentée par les didacticiels :

Le tuteur arrive et va mettre tout ça en pratique. Il va donner des exemples : « comme vous avez vu...on parlait des planificateurs événementiels ou des contrats, alors là on vous a expliqué, c'était écrit qu'est-ce qui rentre dans un contrat...regardez, je vais vous en montrer un contrat... » (M^{me} E)

En préparation à sa formation, le tuteur puisera notamment dans l'actualité afin de présenter aux apprenants des exemples concrets de bonnes et de mauvaises pratiques qui seront le point de départ de discussion lors des séances de formation en ligne synchrones :

Des photos, toutes sortes de choses qui vont illustrer des articles dans les journaux, par exemple, qu'est-ce que c'est un événement qui est raté, c'est un événement dont – je ne sais pas – les clients ne sont pas contents, il n'y a pas eu beaucoup d'assistance. (...) Et là, une discussion s'amorce. (M^{me} E)

Le principe sous-jacent : la « classe inversée »

Le fondement pédagogique du concept de « didacticiel-enseignant » est le principe de la classe inversée. Cette approche explique également pourquoi les séances en ligne avec le tuteur sont plus courtes qu'un cours traditionnel :

La durée des cours n'est pas longue, c'est une durée d'une heure et demie. Pourquoi une heure et demie et pourquoi toutes les deux semaines? C'est justement parce que les étudiants ont le professeur à la maison dans la langue de leur choix pour leur expliquer tout ça et qu'ils ont leur ordinateur pour faire des recherches. (M^{me} E)

M^{me} E nomme certains défis liés à la classe inversée, notamment des défis culturels. Il semblerait, selon elle, qu'il soit plus difficile pour les apprenants de pays non occidentaux de s'adapter à cette méthode d'enseignement :

C'est très ancré dans les gènes, je dirais, la façon traditionnelle d'enseigner sur les bancs d'école, les campus physiques avec le prof en avant de toi qui dit « aujourd'hui, on va faire telle et telle chose », c'est très ancré. Chez nous, ça bouge. En Europe, ça bouge. Afrique du Nord, Amérique Latine, c'est encore très traditionnel, donc ce n'est pas toujours évident – même si l'étudiant a compris et *processé* l'information. (M^{me} E)

Dans la littérature, le succès de la classe inversée dépend beaucoup de la participation de l'apprenant, considéré comme « actif » (Cannonne, 2017). Cette réalité semble également exister dans le contexte des formations en ligne. Lorsqu'un apprenant se plaint d'un tuteur, l'administration peut aller consulter le didacticiel en ligne pour voir si l'apprenant l'a parcouru ou non. Elle peut également consulter les enregistrements des séances en ligne avec le tuteur afin de vérifier si ce dernier a fait ce qu'on attendait de lui. Ces ressources permettent aux membres de l'administration d'effectuer une rétroaction auprès de l'apprenant ou du tuteur afin d'ajuster leur comportement :

...quand les étudiants se plaignent par exemple par rapport à un tuteur qui aurait mal expliqué ou pas bien expliqué et que là, on va voir le profil de l'étudiant, on remarque que l'étudiant n'a absolument rien lu. (...) Il faut avoir une discussion avec l'étudiant : « écoutez, j'ai remarqué que vous n'avez pas lu votre didacticiel et que le tuteur, lui, en allant voir l'enregistrement, on remarque qu'il a fait son travail ». (Mme E)

On explique aux apprenants qu'ils doivent s'ajuster au fait que le didacticiel, et non le tuteur, est le véritable professeur. Le succès de l'apprentissage dépend donc en grande partie de l'apprenant :

Puis là, on dit « le professeur n'est pas un professeur, c'est un tuteur, c'est un guide. Le professeur, c'est votre didacticiel, il n'a pas été lu et c'est comme ça que vous compromettez votre programme si vous ne lisez pas ». C'est ça, il faut « cogner sur le clou » comme on dit parce que c'est pas ancré, c'est pas donné à tout le monde de bien saisir. La théorie, c'est bien beau, mais la pratique, c'est tout autre chose. (M^{me} E)

Du côté des tuteurs, on corrigera le tir en leur donnant des trucs et des astuces pour mobiliser les étudiants lors des séances en ligne, qui prennent la forme de tables rondes où l'apprenant, idéalement, amorce lui-même la conversation :

Pour les tuteurs aussi, il faut leur expliquer un petit peu des fois... Leur rôle, leur donner des trucs, comment aller chercher les étudiants. (...) C'est ce que c'est supposé être, c'est ce qu'on veut que ça soit, des tables rondes. On veut que le centre du cours ne soit pas le tuteur, mais bien l'étudiant. (...) Effectivement, nos meilleurs tuteurs sont ceux qui vont chercher les étudiants et qui font que les étudiants par eux-mêmes vont amorcer des discussions ... (M^{me} E)

Ces discussions permettraient de rendre compte du processus d'apprentissage et de mettre à jour non seulement les réponses de l'apprenant, mais aussi les étapes qui le mènent à ses réponses :

...c'est le principe de « je veux connaître les étapes qui t'ont amené à la réponse et non juste la réponse » parce que sinon, ça ne donne pas grand-chose. (M^{me} E)

Un discours régulateur permettant la conceptualisation d'un didacticiel-enseignant

Nous avons relevé deux éléments du discours régulateur encadrant l'utilisation du didacticiel, soit l'approche pédagogique de la classe inversée et la description du didacticiel fonctionnant comme substitut d'un enseignant. Ces deux éléments sont censés réguler la relation entre l'apprenant et le didacticiel. Si l'apprenant ne réussit pas la formation, on explique cet échec par le fait qu'il n'a pas respecté l'ordre établi par le discours régulateur : soit il n'a pas considéré le didacticiel comme étant l'enseignant, soit il n'a pas compris le concept de la classe inversée.

Ce discours régulateur encadrant le didacticiel pourrait servir à justifier l'absence d'enseignant dans ces formations en ligne. En effet, le recours à l'approche pédagogique de la classe inversée pourrait faciliter la conceptualisation d'un didacticiel-enseignant. Si l'apprenant est censé être actif et autonome dans une classe inversée, on peut s'attendre à ce que l'enseignant joue un rôle de second plan. Il devient donc possible de qualifier le didacticiel d'enseignant, puisque le tuteur est sensé jouer un rôle secondaire par rapport à l'enseignant traditionnel.

Nous creusons, dans les pages qui suivent, comment s'opère la recontextualisation dans le développement du didacticiel et dans le travail de la tutrice rencontrée, afin de clarifier si les rôles attendus de ces deux modes d'apprentissage s'opèrent tel que présenté.

5.3.2 La recontextualisation à travers le développement du didacticiel

Dans cette sous-section, nous cherchons à observer la recontextualisation à l'œuvre dans le processus de développement du didacticiel. Nous commençons par rappeler les étapes principales de ce processus. Ensuite, nous présentons les rôles du concepteur pédagogique et des rédacteurs pédagogiques respectivement. Nous terminons par un résumé de la recontextualisation dans le contexte de développement du didacticiel.

Le processus de développement des didacticiels

Le concepteur pédagogique et le rédacteur pédagogique travaillent tous les deux à partir du contenu livré par l'expert afin de créer le didacticiel. Le concepteur pédagogique prépare le terrain pour le rédacteur : il rencontre le client, définit les objectifs d'apprentissage et prépare l'architecture de la formation. L'architecture est envoyée à l'expert de contenu, qui rédige la première version du didacticiel. Le concepteur donne ensuite un scénario au rédacteur, élaboré en amont à partir du contenu initial fourni par l'expert. Ce scénario est un document résumant ce que doit contenir la formation ou le module de formation écran par écran et donnant certaines indications sur le public ciblé par la formation :

[Le scénario] ça va vraiment être, finalement, les thématiques par écran, qu'est-ce que tu vas voir écran par écran. Donc c'est à la fois détaillé et pas détaillé, dans le sens qu'il (le concepteur pédagogique) ne met pas le contenu. C'est plus un indicateur pour dire au rédacteur : « Bien c'est ce contenu-là qui est couvert. » Ça fait que tu (le rédacteur pédagogique) sais que ta page porte là-dessus, à toi d'aller chercher le paragraphe, puis après, de le rédiger. (M^{me} C)

Le rôle du concepteur pédagogique

Le concepteur pédagogique participe également à la structuration du cursus et veille à la cohérence des formations entre elles, s'assurant d'une certaine progression des apprentissages chez l'apprenant et évitant les redondances entre les différentes formations faisant partie d'un même programme :

Mon rôle, aussi, c'est d'assurer qu'il n'y ait pas de redondance et qu'il y ait une progression au niveau de l'apprentissage de l'apprenant. Pour pas qu'ils voient trop tôt des choses, qui doivent être vues, mettons, session 3. Puis pour arriver à délimiter qu'est-ce que l'expert doit nous donner, pour pas qu'il nous donne quelque chose qui finalement sera vu dans un autre cours. Vu que c'est quand même des cours qui portent sur une industrie, c'est vrai que ce n'est pas évident des fois de séparer les compétences. (M^{me} C)

M^{me} C effectue ce travail en « séparant » les compétences visées par une formation, c'est-à-dire qu'une compétence pourrait être vue sur le plan « taxonomique » de la « compréhension » dans une formation, faisant ici référence à la taxonomie de Bloom (cf. Bloom & Krathwohl, 1956), puis au niveau de « l'application » dans une formation qui

viendrait plus tard dans le cursus, assurant ainsi une certaine progression des apprentissages :

Des fois, ce qui est difficile, c'est que... certains cours vont avoir des compétences plus de niveau compréhension, puis d'autres cours vont avoir des compétences plus de niveau applicatif, puis ça peut arriver, par exemple, qu'un expert de contenu va tout nous livrer, mais qu'il y a des choses qui vont être vues dans un autre cours. (M^{me} C)

Elle explique également que son traitement du contenu est un travail d'assemblage qui l'amène à puiser dans une banque d'activités pédagogiques préétablies, qu'elle attribue aux contenus de l'expert :

...Pour ce projet, on a déjà des activités d'apprentissage qui sont définies. Donc c'est vraiment plus un travail d'assemblage, dans le fond. On a déjà tout ce qu'il faut pour pouvoir y arriver, parce que c'est à partir des stratégies qu'on a mises en place qu'on va définir « OK, bien cette portion-là de contenu, ça serait mieux de l'avoir en présentation interactive. Ah, bien cette portion-là, bien non, ça pourrait être intéressant de la poser sous forme de questions. » (M^{me} C)

M^{me} C prend en considération différents éléments dans ce travail d'assemblage, notamment les profils d'entrée et de sortie des apprenants, les cursus des programmes dans le cadre desquels sont données les formations et les objectifs d'apprentissage. Ces éléments lui permettent de déterminer l'importance relative des formations de chaque programme et d'ajuster le niveau de complexité des formations selon le profil des apprenants. Le même sujet de formation peut donc différer en termes de complexité et d'importance relative, selon le public cible du programme suivi :

C'est les objectifs d'apprentissage, mais c'est aussi le type de profil, si par exemple j'ai un cours de création de site web dans un programme pour des gens en multimédia, c'est certain que je vais avoir un degré de complexité plus élevé que si j'ai le même programme dans un... le même cours, pardon, dans un programme d'événementiel. (...) Je vais plus vulgariser pour eux. Donc le public-cible puis le profil de sortie de l'apprenant va être très important aussi. Ça peut arriver par programme qu'on ait différentes matières qui soient couvertes, mais si par exemple tu veux former des modélisateurs 3D, tu vas avoir des cours qui vont être plus importants que d'autres. Donc c'est ça qui permet aussi de traiter le contenu, savoir qu'est-ce que tu vas mettre en avant, finalement. (M^{me} C)

Ce profil d'entrée de l'apprenant est décrit comme étant assez éclectique, composé essentiellement de gens qui ne connaissent pas le domaine dans lequel ils se lancent, puisqu'ils sont souvent en cours de reconversion professionnelle :

On s'adresse à des apprenants très différents d'une personne à l'autre, qui ont pas du tout le même background, mais qui, d'une manière générale, connaissent pas vraiment le domaine dans lequel ils s'en vont parce qu'ils sont en reconversion professionnelle, etc. (M^{me} C)

Le scénario mis au point par le concepteur pédagogique n'est pas validé par l'expert de contenu, contrairement au scénarimage créé par le rédacteur pédagogique (les textes narrés et visibles de la formation, écran par écran, ainsi que les indications visuelles et interactives). Le scénario conçu par le designer pédagogique ne passe donc par aucune phase de validation. On semble considérer qu'il est plus important pour l'expert de valider le scénarimage que le scénario. On remarque ici une division entre « contenu », que nous associons au discours instructeur, et « pédagogie », associé au discours régulateur :

On ne va pas faire forcément approuver un scénario, dans le sens que c'est plus comment ça va apparaître à l'écran et non pas du traitement de contenu en tant que tel, donc c'est plus important de faire valider des scénarimages que des scénarios auprès de l'expert de contenu. (M^{me} C)

Cette division du travail entre concepteur et rédacteur paraît assez tranchée. Cependant, elle est décrite comme une collaboration plutôt qu'une relation hiérarchique. Lorsqu'une correction est demandée par iarthur, ces deux acteurs décident ensemble s'il s'agit d'une question relative à la structure de « haut niveau » ou à la manière dont le contenu est transmis, « exprimé » :

...it's not so much hierarchy, it's more that the instructional designers and the instructional writers are collaborating. But there really has to be this distinction as to what is a design and what is a writing job. So really, when a client comments on a storyboard, it wouldn't just be the designer who needs to fix things. It's not just the writer re-writing. It's really the two of them deciding "OK, is it something that needs to be worked on in terms of expression? How the content was conveyed? Or is it something that needs to be revised at the high level? (M. B)

Le rôle du rédacteur pédagogique

Lorsqu'il travaille à partir du scénario fourni par le concepteur pédagogique, le rédacteur pédagogique a différents éléments à sa disposition pour modifier les modalités de transmission du contenu à l'apprenant : l'aspect visuel, incluant les images à l'écran et le texte apparaissant à l'écran, la narration, soit le texte audio narré à l'apprenant à chaque écran de la formation, et l'interactivité, soit le fait de pouvoir cliquer sur différents éléments apparaissant à l'écran, afin de rendre la formation plus dynamique. Lors de nos entretiens, les deux rédacteurs pédagogiques rencontrés ont fait part d'un certain degré de

réflexion concernant la réception du matériel pédagogique par l'apprenant. Par exemple, dans ce passage, ce rédacteur discute des différents éléments constituant les formations en ligne qui peuvent répondre à différents types d'apprentissages chez les individus, faisant preuve d'autoréflexivité sur sa pratique :

You have various elements going on that could contribute to it being interesting, depending on how... how much you're into the subject. You have narrations, so it's being read to you, whether you focus on the narration or the text on-screen, which you can also read, I guess is up to your choice as a learner. Maybe since you... maybe some people who learn visually or auditorily might prefer online courses because of this, because they can replay what they hear, you know. (M. A)

Le travail des rédacteurs pédagogiques consiste à combiner le texte de l'expert de contenu et le scénario du concepteur pédagogique pour développer la formation écran par écran. M. A, rédacteur, considère que son client principal est l'apprenant. Lorsqu'il travaillait sur des formations dites corporatives, soit pour d'autres clients que l'Institut, le contact direct avec un représentant client semblait avoir un effet sur son travail, puisqu'il devait répondre à ses demandes directes. Dans le cas des formations que les acteurs d'iarthur nomment *académiques*, soit pour l'Institut Arthur, il considère que son client principal est l'apprenant :

I guess for me, the client in the Arthur side wasn't Arthur; it was the learner. You know. I think that it's sort of the learner on the corporate side as well, but... more the person that you're dealing with, you know? (M. A)

Cette distance avec le client contractuel semble lui avoir permis d'effectuer un travail plus centré sur les besoins de l'apprenant, qu'il qualifie même de client. Selon lui, se centrer sur l'apprentissage et sur ce que l'apprenant tirera d'une formation fait partie de ce qui définit une formation dite « académique » :

...when you're delivering something academic, you want to make sure that the learner is going to benefit from it. (...) So really trying to adapt my approach to what they wanted rather than what the person in charge of the corporate contract, on the corporate side, wanted. (M. A)

Dans le cas des formations iarthur, cet apprentissage concerne les savoirs requis par l'apprenant pour entrer sur le marché du travail à l'issue de la formation :

I think it's what the learner is seeking. So, basically, to come out of their program with the knowledge they need to be able to enter the job force. (M. A)

Lorsqu'ils adaptent le contenu de l'expert selon la structure du concepteur pédagogique en essayant de le rendre plus « pédagogique », les rédacteurs accordent une grande importance à l'aspect visuel :

...if the training's full of boring stock photos of people in offices, you know, like that's not going to be visually that enticing to look at. The images, the visual appeal is very important for an E-learning course. (M. A)

L'interactivité occupe également une place importante. Celle-ci peut comprendre différentes formes d'activités, telles que des questions à choix multiples, qui permettent à l'apprenant de tester ses connaissances :

If they're never clicking on anything or doing any activities, or they're never... their knowledge is never tested by doing any... any questions, multiple-choice questions, drag-and-drop questions, stuff like that, then it's not going to be great. (M. A)

Ideally, [a pedagogical course] would be a course where the learner is not passive for an extended period of time. The pages are short. (M. B)

Un autre élément cité comme étant important est l'inclusion de liens logiques entre les différentes sections, afin de s'assurer d'une certaine cohérence entre les contenus :

A big job of an instructional writer is to really identify the connection between the content. Sometimes, it's as basic as: "Now that we've learned this, let's move on to this" (...) for something to pass the pedagogical test, I think it goes back to that word of coherence. (M. B)

Le rédacteur pédagogique travaille en cherchant à se mettre à la place de l'apprenant. Il rédige le scénarimage en pensant au texte oral qui lui sera narré, ainsi qu'au texte écrit et aux illustrations qui lui seront montrés à l'écran :

...as an instructional writer, not only are you writing text... you're writing text that's going to be narrated, text that's going to be onscreen, and also, even though you're not doing the graphic design, you have a say in what the visuals are going to be. (M. B)

Lors de notre entretien, M. B est entré en détail dans son travail qui, selon lui, comprend une certaine part de subjectivité. Lorsqu'il est face au texte rédigé par l'expert de contenu,

il commence par cerner les éléments clés qu'il en comprend. Ces éléments constituent la base du texte narré. Il extrait ensuite les éléments importants du texte narré pour qu'ils soient affichés à l'écran. Finalement, il donne des indications sur les illustrations (images, etc.) qui devraient y être vues :

I explain [the content] as I feel it should be explained. And that would be the basis for my narration column. Once my narration column is done, once I make sure that's clear, that's well written, then I'm like: "OK, what would I want to see onscreen? (M. B)

Il semble que ce travail nécessite une certaine expertise et un certain jugement professionnel. M. B mentionne notamment différentes approches entre rédacteurs novices et expérimentés, ainsi que différentes façons de procéder, propres à chaque rédacteur :

As a beginner writer, it's very common to copy-paste little bits and pieces of what you narrated and put it on screen. But what can be done in a more visually appealing way? Instead of putting a bunch of sentences, can you have little key phrases and have arrows and equal signs pointing to each other? (...) I mean, we all look differently as writers, we all have our different writing processes, but my way is to really say "OK, content, how would I present it?" However I present it then becomes the basis for my narrated text. What are the highlights of my narrated text that can translate to the onscreen? And then I have to focus on the images. (M. B)

Résumé de la recontextualisation dans le développement du didacticiel

La recontextualisation qui a lieu dans le cadre du développement des didacticiels s'effectue en trois temps par ces trois acteurs principaux, soit l'expert de contenu, le rédacteur et le concepteur. Chacun d'entre eux mobilise des discours instructeurs et régulateurs distincts.

On peut donc supposer que ces acteurs sont tous des agents de recontextualisation. L'expert de contenu rédige la première version du contenu du didacticiel en intégrant le discours instructeur issu de son champ d'expertise au discours régulateur fourni par le concepteur pédagogique à travers la structure, les objectifs d'apprentissage et la « commande » qui lui est passée. Le concepteur pédagogique, lui, reprend le texte produit par l'expert pour le séquencer et l'organiser selon un discours régulateur accepté (approche par compétences, progression des apprentissages, niveaux taxonomiques, etc.).

Finally, the pedagogical editor creates the scenarimage from the scenario and the text of the expert by mobilizing a regulatory discourse primarily issued from their practical and professional expertise, in the occurrence their capacity to « put themselves in the place of the learner », to « make the learner reflect », etc.

5.3.3 La recontextualisation dans les séances en ligne avec le tuteur

In this sub-section, we present our observations regarding the role of recontextualization played by the tutors during online training sessions. We begin with a brief presentation of the recruitment and training modalities of the tutors, in order to better understand the profile of these actors in the IARTHUR formations. Then, we present how the tutor we met, Mme G, perceives and uses didactic tools within the framework of these formations. We then proceed to a description of her role as a tutor. We conclude with the main finding resulting from our interview with Mme G, which is that there is a discrepancy between her perception of the IARTHUR formations and that of the other actors we met.

La formation et le recrutement des tuteurs

Tutors are recruited in part for their knowledge of the domain to which the training belongs. They also receive training on pedagogy, on how to use the technological resources at their disposal as well as on the more administrative aspects of their role, such as entering the notes of the learners into the system. The training of the tutors takes place online so that they can become familiar with the digital environment in which they will evolve.

It is clear that experience in the domain, the expertise plays a big role. Then, there is a pedagogical training, in the sense that they are explained a little bit how they should teach, how they should diffuse the course, how they should act, they are also given tips on how to use the platform pedagogically, because the platform is interactive. One can go on the internet, one can do surveys, one can do groups, one can give access to names of students, to their microphone, to their crayon, etc. One explains that the course will be dynamic if they do such and such a manipulation. And also, there is always a little administrative side for the entry of notes and all that, the paperwork in the end. There is also a pedagogical, technological, administrative. (M^{me} E)

Lors de notre entretien avec M^{me} E, nous avons remarqué que plusieurs éléments de la formation des tuteurs semblent faire endosser à ces derniers le rôle d'un formateur ou d'un enseignant traditionnel, malgré le fait que d'autres acteurs semblent attribuer ce rôle au didacticiel. Parmi ces éléments, M^{me} E mentionne la gestion de classe, la pédagogie, l'évaluation, la manière de poser une bonne question, d'animer une discussion ou de transmettre son expertise ainsi que ses connaissances, la structure et même la passion d'enseigner :

Donc on va leur donner des trucs : quels types de questions ils pourraient poser, on va leur expliquer un petit peu aussi dans la correction des travaux, comment faire, qui peut les aider pour tel ou tel code... Il y a toujours quelqu'un évidemment, pour le reste de la session, qui va les guider parce que la pédagogie, ce n'est pas donné à tout le monde, mais il y en a plus que je pensais qui ont ça en eux. C'est peut-être que dès qu'on a la passion de montrer à quelqu'un ce qu'on sait faire et ce qu'ils peuvent faire au bout de tel cours, ça motive et il y a des gens qui sont très structurés, très organisés, ils l'ont naturellement. Il y en a d'autres qui l'ont moins naturellement. C'est ça qu'on recherche, des experts qui vont être capables de communiquer, de vulgariser surtout leurs connaissances. (M^{me} E)

Les didacticiels du point de vue d'une tutrice

La tutrice que nous avons rencontrée dans le cadre de notre recherche a dressé un portrait très différent des formations en ligne que les autres acteurs rencontrés. Lorsqu'elle prépare ses séances de formation en ligne, elle utilise les didacticiels comme référence pour construire ses présentations PowerPoint et effectuer sa planification. Les didacticiels (ainsi que les plans de cours contenant les objectifs et les compétences visés par le cours) lui servent de base qu'elle complète en ajoutant des informations trouvées au fil de ses propres recherches :

Well I start with the courseware to know the themes that have been decided are the base of this course. I start with that, and I build... I start to build the PowerPoint with that. And then I do research. So that I stick to what has been decided already. (M^{me} G)

L'une des raisons pour lesquelles elle sent que le tuteur doit effectuer ses propres recherches pour ajouter du contenu est que les didacticiels, tôt ou tard, ne seront plus à jour :

I add to it. And also possibly make it more recent. Because some of it does eventually become dated. (M^{me} G)

Il semblerait également que les tuteurs n'aient pas la possibilité de modifier les didacticiels. D'ailleurs, M^{me} G mentionne le fait que recommander des modifications à cet outil ne lui était jamais venu à l'esprit. Elle indique qu'elle préfère imprimer le didacticiel plutôt que de le suivre sur l'ordinateur, comme le ferait un apprenant :

... we can't change the didacticiels. There's nothing we can do with it. So I add to the class. I mean, I add information to the class (...), it never occurred to me that it wasn't static. So I didn't... I have never made recommendations. It never occurred to me. I guess it can be changeable and changed eventually, I guess. I don't know. But it's not something... it's just something that has always been there and you just take it as it is. So that's... that's how I took it. So I don't listen to it. I just... I just read it. I print it up. (M^{me} G)

Selon sa perspective, les didacticiels jouent le rôle d'un cahier d'exercice traditionnel sur lesquels elle se base pour concevoir ses séances de formation en ligne par visioconférence. Ces didacticiels sont, selon elle, assez peu consultés par les apprenants et même par les tuteurs :

It's a virtual textbook. That's what I call it, a virtual textbook. And it's normal: people... you know, when time is... when you have less time, they will skim through it or not do it at all. And there's a way that we can see how much they have looked at in their didacticiel. (M^{me} G)

Pour cette tutrice, les didacticiels font donc office de cahiers d'école. M^{me} G exprime cette idée assez clairement dans le passage suivant. Pour elle, le tutorat équivaut à de l'enseignement, et les tuteurs d'iarthur ont les mêmes outils à leur disposition que des enseignants traditionnels. La différence est qu'ils n'ont pas le choix du cahier d'exercices et doivent se servir du didacticiel. La formation et le didacticiel sont donc deux éléments séparés mais interdépendants :

They are separate, but they are interdependent. I wouldn't teach a class without a didacticiel. ...because I compare it also to teaching in school. When we teach in school, we're given the

competencies of the course and that's it. We might be suggested a textbook or not, and we have to go with just the competencies and develop something. 15 weeks. So this is similar, except we do have the book. That's not only suggested, but that is the book for the course. So it's interdependent. I don't know if all tutors are actually using that material in class. But from what I understood, it's necessary to use it. So I do use it in class. And it's teaching. (Mme G)

Le didacticiel est à ce point séparé du contenu des séances de formation qu'il semble que certains tuteurs ne consultent pas ou très peu les didacticiels dans le cadre de leurs fonctions. Les apprenants ne le consultent pas toujours non plus. Ce phénomène est, encore une fois, comparé à l'utilisation d'un cahier d'exercices traditionnel. Cela contredit l'idée exprimée par la majorité des autres acteurs impliqués dans le développement du didacticiel, soit que celui-ci doit faire office de professeur :

The didacticiel and the class are completely different. And I have the feeling that some tutors don't look at the didacticiel... or don't look at it in depth. (...) And I also have the feeling, and know to some extent that students don't always refer to it. (...) And it's nothing new, I mean students in the college do that too with their books. Whether it is a virtual book, textbook, students don't read through the textbook. They don't do all their readings. (M^{me} G)

M^{me} G ne semble pas être au courant de la manière dont les didacticiels sont élaborés ou même savoir qui est chargé de ce travail. Il ne semble pas non plus y avoir de transition entre l'équipe qui crée le didacticiel (rédacteurs et concepteurs pédagogiques, experts de contenu) et les tuteurs :

It's sort of like we have a book here, we don't know anything about the publisher, the writers, and you know, it's just the book is the book. That's it. So no. It's usually just [M^{me} E] and maybe someone else from iarthur. (M^{me} G)

Comme il a été mentionné plus haut, les tuteurs ont la possibilité de vérifier si les apprenants ont consulté l'entièreté des didacticiels. Cependant, même si certains tuteurs semblent le faire, M^{me} G avoue ne pas vérifier si les étudiants ont complété leurs didacticiels :

We can check and see how much they have referred to it. (...) and I know tutors that actually do that. They will check to see if the students have read their material or not. (...) I don't. Because I do stress the importance of it and then... that's it. It's in their hands. I bring them the information I can and... yeah. (M^{me} G)

Description du rôle de tuteur

Mme G considère que son rôle de tutrice est équivalent à celui d'un enseignant traditionnel. Selon elle, la seule différence est le médium, la plateforme. Elle explique que le tuteur doit contextualiser le didacticiel en fonction des apprenants, en les amenant à interagir avec la matière, à la comprendre pleinement et à l'appliquer :

I don't think there's a difference. It's just the platforms are different, and time is different. But it's the same thing that you have to get the students to interact with the material, to try and understand it deeply, understand the relevance of it, the importance of it, and how to apply it, and how it applies to their careers, into their real life. So I see it as the same. I know we're called tutors, but I don't see what's the difference. (M^{me} G)

Selon cette tutrice, le tutorat serait donc une forme d'enseignement avec le défi ajouté du peu de temps alloué aux séances de formation. Lorsqu'elle forme de nouveaux tuteurs, elle leur explique qu'ils doivent effectuer des recherches et se préparer afin de tirer le maximum du peu de temps (une heure et demie toutes les deux semaines) qu'ils ont avec les apprenants. Ils ne doivent pas simplement lire le didacticiel, mais aussi mobiliser leurs expériences et le résultat de leurs recherches :

You have an hour and 15, and it's up to you to decide what you're going in that hour and 15. So when I train the teachers, I tell them that the courseware is really the basis of it, but they're not to... there have been tutors in the past that have just read the courseware to the class. That doesn't work. You know, you're not bringing word for word, but you're bringing those themes, and then you're adding on your experiences and your research and so on. And also involving the students throughout this hour and 15. (M^{me} G)

Selon elle, peu d'enseignants sont intéressés à devenir tuteurs de formations en ligne. Les deux principales raisons évoquées sont la réticence à apprivoiser de nouveaux outils technologiques et le manque de contact direct avec les apprenants :

Scary technology. And learning something new. And the other thing that I hear a lot from teachers is: there's no... you know, "I don't see the students". There's no interaction. And you know, I hear that very often. Very often. And I think there's teachers who... who have to have that interaction, the visual. I personally don't need that. (M^{me} G)

Lorsqu'elle donne ses séances de formation en ligne, M^{me} G mobilise différentes stratégies afin d'améliorer son enseignement. Elle s'efforce notamment de rendre le contenu plus pertinent pour les apprenants en donnant plus d'exemples et d'adapter le

niveau de la matière à l'ensemble du groupe. Selon elle, les didacticiels sont parfois d'un niveau trop élevé pour la classe virtuelle :

... taking it a little bit beyond the theory, something that is applicable for them. With good examples. I think examples or little stories, little clips or stories. Hum... The problem is also that the students come in with different levels of understanding and education and so on. In all the programs. So it may be hard to find the perfect level for everyone. Sometimes I think it's above their level. Some of the information. (M^{me} G)

L'hétérogénéité des groupes peut également représenter une difficulté potentielle, de par la diversité des profils d'étudiants qui s'inscrivent aux formations. M^{me} G avoue que cela doit poser un défi à ceux qui conçoivent les didacticiels :

Some, for instance in fashion, some of them have been working in the fashion industry for a year. Some of them have never worked and they want to get in. So it's hard to find that... I guess that's a challenge for those who make the didacticiel. (M^{me} G)

Elle témoigne d'un certain niveau de réflexivité dans sa pratique en effectuant des recherches, en essayant différentes approches et en corrigeant le tir par la suite :

When I started, I did a lot of reading on pedagogy. And the best ideas, it's all best practice, and so... I did that in the first few years, and then I've been working from that. And I try things to see if they work. If they don't work, you know... I'm very flexible and trying to adapt. And... you know. (M^{me} G)

M^{me} G fait également preuve de certaines connaissances en pédagogie. Par exemple, elle mentionne l'importance de la motivation et de l'évaluation des connaissances antérieures :

I come to the class with the idea that everybody is capable, everybody can be... can do excellent work if they're motivated enough. I try and motivate them as much as I can, encourage them... And like I said, they're all at different levels, in different aspects, so I try and figure out where they are, and move them up a little, from wherever they are. I don't know which... which theory that is. (M^{me} G)

Ces remarques semblent indiquer que le tuteur développe ses propres compétences en tant que formateur en ligne. En effet, si M^{me} G se considère comme une enseignante à part entière, elle précise qu'elle a développé certaines aptitudes à force d'enseigner à distance de façon interactive en utilisant la technologie à sa disposition. Avec le temps, elle a même défini ses propres critères d'évaluation :

You do have interaction, because it's live (...) but you just don't see the students. (...) what I'm trying to say is that over years, I've evolved what I think is necessary and I know what is helpful for the students, what's helpful for me to correct and to really evaluate correctly also. Because without criteria, it's hard to evaluate. (M^{me} G)

Deux discours pédagogiques distincts?

L'analyse de l'entretien avec M^{me} G met en lumière deux manières discordantes de présenter le didacticiel : celle de l'équipe de pédagogues qui développent le didacticiel, avis partagé par l'administration d'iarthur, et celle des tuteurs. Si, d'un côté, on présente le didacticiel comme étant un enseignant virtuel, pour M^{me} G, il joue plutôt le rôle d'un cahier d'exercices. Il semble que les tuteurs préparent leurs séances de formation en ligne en mettant au point leurs propres présentations et les animent en mobilisant différentes stratégies de gestion de classe qui visent à faire participer l'apprenant.

M^{me} G ne fait pas la différence entre son rôle de tutrice et celui d'un formateur traditionnel. Selon elle, le tutorat en ligne chez iarthur est un travail d'enseignant avec les défis ajoutés du nombre restreint et de la brièveté des rencontres avec les apprenants et de l'utilisation de la technologie. De plus, elle mentionne devoir à l'occasion créer du contenu supplémentaire afin de compléter le contenu du didacticiel, lorsque celui-ci n'est plus d'actualité.

Nous en déduisons que M^{me} G est elle-même agente de recontextualisation et productrice de son propre discours pédagogique ; celui-ci est le résultat du discours régulateur issu de son expérience de formatrice et de ses lectures, ainsi que du discours instructeur issu du didacticiel et de ses recherches personnelles.

Ceci nous amène à remettre en question la notion selon laquelle le didacticiel-enseignant est reproducteur d'un discours pédagogique indépendant, malgré ce qu'ont pu affirmer d'autres participants. En effet, il est raisonnable de penser que, en ce qui concerne le fonctionnement réel de la formation et non sa conception, la recontextualisation est principalement effectuée par le tuteur plutôt que par le didacticiel, qui remplirait un rôle plus proche de celui d'un cahier d'exercices.

5.4 Les règles de l'évaluation

Dans cette section, nous présentons les évaluations des formations iarthur en deux temps. Nous commençons par présenter et analyser le développement des évaluations. Nous présentons et analysons ensuite la manière dont ces évaluations sont mises en œuvre par la tutrice dans le cadre des séances en ligne.

5.4.1 Le développement des évaluations

Dans cette sous-section, nous commençons par présenter les différents types d'évaluations iarthur, ainsi qu'un survol de comment celles-ci sont développées. Ensuite, nous rentrons plus en détails dans la conception de ces deux types d'évaluation, puis, nous effectuons une analyse des règles de l'évaluation à travers le développement des évaluations iarthur.

Présentation des évaluations

Les évaluations des formations en ligne iarthur sont centrées sur les référentiels de compétences, déjà utilisés pour leur création. Un membre de la direction des études remplit un formulaire ministériel qui confirme que les apprenants sont évalués pour savoir s'ils sont en mesure d'appliquer les compétences enseignées. Ensuite, M^{me} E s'assure que les formations contiennent des évaluations qui demandent de mettre en œuvre les compétences du référentiel :

...je veille à ce qu'on les applique, à ce qu'on évalue les étudiants, en fait, que l'étudiant soit évalué, à savoir s'il est capable d'appliquer cette compétence-là ou non, mais au départ, c'est à l'écriture du cours. C'est quelqu'un qui est formé en pédagogie qui a à remplir un formulaire et qui a à communiquer avec le Ministère. Je dirais la directrice des études ou l'adjointe à la direction des études. (M^{me} E)

Les évaluations sont mises au point par les employés de Formatix (concepteurs pédagogiques et rédacteurs pédagogiques), mais sont ensuite approuvées par les employés d'iarthur en même temps que le reste de la formation. Si elles ne sont pas approuvées, les rédacteurs et concepteurs, la coordinatrice de la formation en ligne et l'expert de contenu se rencontrent afin de les améliorer :

...En fait, c'est Formatix qui fabrique et qui monte les travaux pratiques, mais disons qu'on les regarde et on approuve ou pas. Si on n'approuve pas, on leur explique pourquoi et là, il y a une discussion qui s'amorce. (...) C'est souvent en groupe ou avec le ou les deux experts. (M^{me} E)

Lorsqu'il y a un désaccord concernant le contenu d'une évaluation, il peut se rendre jusqu'à la direction des études, qui tranche. Il peut également y avoir une consultation externe au besoin :

On regarde avec Formatix et si jamais on voit que ça ne marche pas du tout et qu'on n'est pas d'accord avec Formatix pour x raisons, on va aller à la direction des études, on dit « écoutez, on pense qu'il y a un problème... est-ce que... » (...) Des fois, c'est sûr qu'on peut faire affaire avec quelqu'un de l'externe, quelqu'un qui ne connaît pas comment ça fonctionne, « lis-moi cette question-là...tu es en jeu vidéo, lis-moi cette question-là puis dis-moi si c'est clair ». (M^{me} E)

Selon M^{me} E, une des forces de Formatix serait l'élément créatif qu'apporte l'équipe aux évaluations, ce que la structure de l'Institut Arthur ne permet pas. En travaillant avec Formatix, iarthur tente donc d'innover dans ses modes d'évaluation :

...Nous, on n'a pas le choix de suivre une certaine structure. En leur disant (à Formatix) : « bien écoutez, vous pouvez proposer un exercice qui puisse me prouver ou qui puisse aider le tuteur ou faire en sorte que le tuteur va pouvoir l'évaluer sur telles compétences, bien allez-y... ». Avant on avait des choix de réponses à la pelletée, là, on est passés à autre chose, donc c'est tout ça, se renouveler, les nouvelles idées. (M^{me} E)

Il y a deux types d'évaluation : les évaluations formatives, qui prennent souvent la forme de questions interactives tout au long de la formation, telles que des questions à choix multiples, et les formations sommatives, soit des travaux pratiques corrigés par le tuteur :

...On a les évaluations formatives. Donc là, vu qu'on est dans une... de l'auto-formation pour l'apprenant, il va y avoir des évaluations formatives qui ne vont pas compter dans la note finale, mais qui vont permettre à l'apprenant de s'exercer pour les travaux finaux. Puis les évaluations sommatives qui, là, vont compter dans l'obtention du diplôme. (M^{me} C)

La conception des évaluations formatives

Dans le cas des évaluations formatives, la forme que prendra une question est décidée lors de la création du scénario (p. ex. : une question à choix multiples, un « glisser et

déposer », une question de réflexion, etc.). Le rédacteur pédagogique sait donc quel type de question formuler à quel moment de la formation. Il doit ensuite rédiger la question en fonction de la matière vue juste avant ou après dans le didacticiel. Selon M. A, il s'agit souvent de questions à choix multiples :

I'm using the base of the question and constructing something based on what's been provided to me. So I create the question, but the type of question's already been designed, provided. (...) I've based it on either what preceded or what was coming and just created a question that pertained to that content, a lot of the times they're multiple-choice. (M. A)

Pour M. A, rédacteur pédagogique, la qualité d'une question formative est déterminée par le niveau de réflexion mobilisé par l'apprenant pour y répondre, plutôt que par le niveau de difficulté ou le type de question (glisser-déposer, choix multiples, etc.) :

...I think a good question is not easy, but it's not too hard either. I think the best questions make you think. If it's a multiple-choice, drag-and-drop, whatever, all of them could potentially be correct. You have to make the learner think on what they just learned or their knowledge of the subject to come up with a correct answer. (M. A)

Le rédacteur semble effectivement être le principal responsable des évaluations formatives. M. B explique que le rédacteur s'occupe de vérifier que les évaluations proposées par l'expert de contenu sont valides, du moins en ce qui concerne leur fréquence et la véracité des réponses aux questions proposées :

Even if an expert has gone the extra mile and written the questions themselves, the writer has sort of the power and the responsibility to say: "OK, well you provided us 10 multiple-choice questions, but they all have to do with the last 10 pages of a 50-page module. Can we spread this out a little bit?" And also, if they are producing something like a multiple-choice question, the writer can't do it themselves, but they need to go back to the expert and say: "Well, this wrong answer isn't really wrong. Was it actually a right answer that I have made an error?" (M. B)

Il explique également que, selon lui, le terme « rédacteur » est trompeur, car il pourrait laisser croire qu'il s'agit simplement de s'assurer de la qualité de la langue des formations et de réviser le contenu pédagogique tandis qu'il a plus de responsabilités, surtout en ce qui a trait aux évaluations formatives. C'est le rédacteur qui *produit* les évaluations formatives. M. B considère que cette dimension du travail de rédacteur relève plutôt de la conception que de la rédaction :

It's a big responsibility, and probably more of a challenge than is implied... a different type of challenge, I should say, that's implied by the word "writer". When I hear "writer", I think: "OK, make sure that it's well written and does the pedagogical trick." But the evaluation process, I feel like it's sort of going out, transcending the writer level and going to a more design perspective. But since at the end of the day, I'm producing that work, I need to make sure that I've respected everyone's contribution and they've given me all the information I need. Which is not much different from the rest of the process, but with evaluation, there's just a little bit more pressure. (M. B)

La conception des évaluations sommatives

Dans le cas des évaluations sommatives, les travaux pratiques à faire à la maison, l'expert de contenu et le concepteur pédagogique proposent un scénario et un format d'évaluation au rédacteur, qui la rédige ensuite dans un document en format PDF à envoyer à l'apprenant et au tuteur. Le rédacteur doit cependant réviser la proposition et produire l'évaluation, c'est-à-dire qu'il en définit les consignes :

I would not come up with a scenario myself. I can't imagine the client who would want me to. I imagine the client or an expert would really want their say as to what's in it, and we fill in the gaps. But I do have to make sure that a) that we can all agree that the expert's idea is sound and b) if it's presented in a way that's fair to the learner. If the expert says: "We've studied short-stories this module. Let's just have them write a short-story." OK, well, how are we going to present a document that says more than "write a short-story"? (M. B)

M. B prend en considération plusieurs éléments lorsqu'il rédige les consignes d'une évaluation. Il réfléchit notamment au contenu de l'évaluation (ce qui est attendu de l'apprenant) et au niveau de précision des consignes. Il met l'accent sur l'importance de les faire valider par l'expert :

Write an argumentative essay: what has to be in this argumentative essay? Do we want to tell them what's in an argumentative essay or should they be expected to just know by those words? So that's where I really need a lot of validation, because... not that I would ever write content without having it validated by an expert, but an evaluation absolutely needs that stamp of approval. (M. B)

Si le rédacteur pédagogique ne crée pas les évaluations sommatives à partir de rien, il demeure le principal responsable de leur développement. C'est lui qui s'assure que l'apprenant comprend bien les étapes du travail à rendre et l'objet de l'évaluation. Même si le rédacteur ne décide pas nécessairement des étapes de l'évaluation ou de ses objectifs,

il n'en demeure pas moins que c'est lui qui la transmet à l'apprenant et s'assure qu'il l'ait bien compris dans son entièreté :

I find the evaluations are really where the instructional writers are more implicated, more than they probably think they will be. (...) Does the learner know exactly the steps. Does the learner know exactly what they're going to be evaluated on. I mean, Institut Arthur might know that, the expert might know that, but the writer has to really make sure that the evaluations are flawless, so that the learner is not confused and kind of negates everything they've just learned. (M. B)

Les propos des rédacteurs pédagogiques semblent légèrement contredire ceux de la conceptrice pédagogique, qui maintient que les évaluations sont principalement produites par les concepteurs et les experts et que les rédacteurs ne font que travailler sur la forme. Il semble y avoir un certain flou autour de qui est principalement responsable de la production des évaluations sommatives :

Le concepteur va également indiquer, va monter avec l'expert de contenu des évaluations, qui après seront rédigées de manière plus formelle par le rédacteur, mais ça va être le concepteur qui va définir ça. (M^{me} C)

Il semble effectivement y avoir un certain flou en ce qui concerne la conception des travaux pratiques. Ceux-ci sont créés tantôt par l'expert de contenu, par le concepteur pédagogique ou par le rédacteur. La règle générale semble être que certaines indications plus ou moins précises sont comprises dans le scénario développé par le concepteur pédagogique avec l'aide de l'expert de contenu; le rédacteur pédagogique doit construire l'évaluation à partir de ces indications en se référant à l'expert de contenu. Selon M. B, les évaluations sommatives sont le résultat d'un travail collaboratif, tandis que les évaluations formatives, intégrées tout au long du didacticiel, sont surtout produites par le rédacteur pédagogique :

...It depends, because for Institut Arthur course, there are evaluations that are going to essentially determine a student's grade, and those are usually done with... in collaboration with the expert and the instructional designer. But it's the instructional writer who has to make sure that the way that assignment is presented to them, in the PDF document, everything is covered. So it is a collaborative process. And of course, for Institut Arthur courses, a particularity of them is that even though the modules are not factored into their final grade, there are interactivities throughout the module, to sort of validate... so the learner feels comfortable that they've mastered what they've learned. And a lot of times, I feel like the writers are really responsible for that. (M. B)

Pour M. B, une évaluation sommative de qualité doit être arrimée au contenu de la formation afin d'éviter des surprises à l'apprenant et de veiller à ce qu'il sache exactement quoi étudier pour réussir le cours :

When you're studying for university exams, there's a student who, in a panic, studies everything, thinking that any random detail might end up on the exam. Well, a very fair exam won't do that. It's just to make sure that the evaluation is really in line with the course. If, for example, an online English literature course, if they spent the whole modules talking about a certain book, how to analyze a short-story, well that evaluation should give them a short-story. You don't have to evaluate a poem all of a sudden, or evaluate a novel. There has to be some consistency with what they've learned. (M. B)

La conceptrice pédagogique que nous avons rencontrée explique qu'elle crée le contenu de ses scénarios (le document qui sert de guide pour les rédacteurs pédagogiques) en fonction du contenu des évaluations afin d'éviter toute surprise à l'apprenant. Cet alignement est effectué en fonction des objectifs et des compétences qui structurent l'entièreté de la formation :

Le but, c'est vraiment d'aligner nos contenus par rapport à ces évaluations-là, pour justement qu'il n'y ait pas de surprise pour l'apprenant, qu'il arrive à la fin et qu'il se dise : « Bien non, je suis évalué sur quelque chose que je n'ai pas vu du tout dans le cours. » Donc c'est vraiment pour s'assurer que l'atteinte des objectifs est poursuivie tout au long de la formation, en fait. (M^{me} C)

Les évaluations sommatives sont conçues au tout début du processus de conception des formations par le concepteur pédagogique avec l'expert de contenu, avant le scénario. Cette façon de faire garantit la cohérence entre le référentiel de compétences, les objectifs d'apprentissage, l'évaluation et la matière vue dans le didacticiel. L'alignement se fait donc dans l'ordre objectifs-évaluation-didacticiel. M^{me} C décrit les évaluations sommatives comme étant des « livrables » qui permettent de valider l'atteinte des compétences :

Ça va être le concepteur pédagogique, au moment où il va faire ses scénarios, dès le début, en fait, quand on commence à travailler avec l'expert, on va sortir c'est quoi que l'apprenant doit savoir faire à la fin. Donc on va faire les évaluations en premier. Pour déterminer, donc par rapport à ces compétences-là, qu'est-ce qu'on doit demander comme livrable à l'apprenant pour pouvoir valider l'atteinte des compétences. (M^{me} C)

Le concepteur travaille avec l'expert de contenu pour définir quelles seront les évaluations sommatives d'une formation, c'est-à-dire qu'il « passe une commande » à l'expert de contenu en lien avec les compétences visées par une formation. Toutefois, il peut arriver que le concepteur mette au point lui-même une évaluation qu'il fait ensuite valider par l'expert :

On va vraiment aiguiller l'expert de contenu, parce que ce n'est pas évident pour eux cette portion-là d'évaluation, c'est toujours un peu flou pour eux. Donc c'est vraiment le concepteur par rapport aux compétences qui va passer une commande auprès de l'expert, en disant : « Bien sur quoi est-ce qu'on pourrait les questionner? » Des fois, ça arrive aussi que le concepteur, de lui-même, fasse une évaluation, puis la fasse valider. Est-ce que ça fait du sens, etc. Mais ça se fait toujours... bien évidemment avec l'expert de contenu pour être sûr que... qu'on questionne l'apprenant sur quelque chose d'intéressant. (M^{me} C)

Le fait de considérer les évaluations sommatives comme des *livrables* fait en sorte qu'il est plus facile de créer des évaluations et donc des formations de nature plus pratique et plus appliquée que dans le cas de formations théoriques. Dans le cas d'une formation pratique, il est plus facile de cibler ce que l'apprenant doit être en mesure de « faire » à la fin, puisque cela correspond aux tâches qu'il sera appelé à accomplir dans la profession à laquelle la formation doit le préparer :

...admettons que ce serait un programme de design graphique, bon, bien il faut qu'il (l'apprenant) fasse les maquettes d'un site web. Bon, bien tu sais, du coup, que ta mission pour le cours, ce sera de leur transmettre toute l'information pour qu'ils soient en mesure de faire des maquettes. Donc c'est quelque chose que tu as besoin de savoir dès le début pour savoir où est-ce que tu t'en vas. C'est plus difficile de faire des évaluations pour des cours théoriques que pour des cours pratiques, en fait. (...) Parce que les évaluations théoriques, il n'y a pas forcément de livrable associé à ça, alors que... une évaluation qui est plus pratique, il y a un livrable, mettons qui serait similaire avec ce que l'apprenant aurait à faire dans la vie active. (M^{me} C)

Pour M^{me} C, l'approche par compétences correspond donc à une pédagogie qui n'est pas théorique, mais pratique :

...l'approche par compétence fait en sorte que tu n'as pas de questions à développement. Donc ça va toujours être des compétences associées à tes évaluations. (M^{me} C)

Lorsque nous avons cherché à creuser cette distinction entre approche par compétences et théorie, elle nous a expliqué qu'elle relevait de la nature du contenu enseigné et de ce qu'on demande à l'apprenant de produire dans le cadre des évaluations en se référant au niveau taxonomique des activités pédagogiques :

Si j'ai un concept en design graphique, bon, peut-être que dans le niveau compréhension, ce serait d'expliquer les étapes de processus de création que j'aurais, puis mettons d'expliquer quelques idées, puis un niveau applicatif, là je vais devoir produire, admettons, une maquette. Quelque chose comme ça. (M^{me} C)

M^{me} C définit le niveau de difficulté d'une évaluation par le nombre d'heures requises pour qu'elle soit terminée par l'apprenant afin de respecter le plan de cours. Selon M^{me} C, décider des évaluations dès le début puis élaborer le contenu des formations en conséquence fait en sorte que les apprenants sont toujours prêts lorsque vient le temps de réaliser les travaux pratiques demandés dans le cadre des évaluations sommatives :

C'est sûr qu'il y a quand même un nombre d'heures qui est à respecter. Ça fait que nous, ce serait surtout de demander, par exemple : OK, pour faire telle chose, selon ce qui est demandé à l'apprenant, c'est de vérifier avec l'expert combien de temps ça prend à faire réellement ça, pour être sûr que ça cadre bien avec les heures qui sont assignées au cours. Puis je dirais que justement, le fait de penser aux évaluations dès le début, et du coup de rédiger le contenu en conséquence fait en sorte qu'arrivé à ton évaluation, l'apprenant, il sera en mesure de répondre à cette évaluation-là, en fait. (M^{me} C)

Les critères d'évaluation sont inclus dans le document de l'évaluation sommative. M^{me} C décrit ce document comme étant « clé en main » pour le tuteur :

En fait, c'est clé en main pour le tuteur. Le tuteur, en fait, il a et les questions, et les critères d'évaluation. Donc c'est vraiment clé en main pour lui. (M^{me} C)

Les règles de l'évaluation dans les formations iarthur

Comme nous l'avons expliqué dans notre cadre théorique, les règles de l'évaluation de Bernstein font la synthèse du dispositif pédagogique et l'expression du discours pédagogique en rassemblant texte, temps et espace. Dans le cas des évaluations formatives, le texte est principalement déterminé par les rédacteurs, selon ce qui a été vu avant et après la question d'évaluation dans le didacticiel. Le temps est régi par le concepteur, qui indique dans son scénario à quel moment de la formation aura lieu l'évaluation. Finalement, l'espace d'apprentissage dans lequel a lieu cette transmission est celui de l'environnement numérique du didacticiel.

Les évaluations sommatives, quant à elles, semblent être entourées d'un certain flou, et il semble que les acteurs impliqués dans leur développement varient selon le cas. Quant au rythme, il est déterminé d'avance par la structure des formations iarthur (travail de mi-session et travail de fin de session).

Il semble que les rédacteurs soient responsables du contenu de l'évaluation (critères), et les concepteurs, de l'aspect temporel (rythme), impression renforcée par les discours tenus sur ce qu'ils considèrent être une bonne évaluation. Les rédacteurs ont mentionné plus d'éléments reliés à ce que l'évaluation demande de l'apprenant en termes de réflexion, à la qualité des consignes et à la validité des contenus, tandis que la conceptrice pédagogique a dit surtout juger la qualité d'une évaluation à la quantité de temps que l'apprenant doit mobiliser afin de la réaliser.

5.4.2 La mise en œuvre des évaluations sommatives par le tuteur

Dans cette sous-section, nous rapportons les observations faites lors de notre entretien avec la tutrice Mme G quant à la manière dont elle met en œuvre les évaluations dans le cadre de ses formations. Nous présentons ensuite le constat principal que nous tirons de ces observations, soit qu'il y a encore dissonance entre les propos de la tutrice et ceux des autres acteurs rencontrés.

Les évaluations telles que perçues par la tutrice

Les apprenants ont deux à trois semaines pour exécuter les travaux pratiques des évaluations sommatives, qu'ils rendent en ligne. Les tuteurs ont ensuite une à deux semaines pour les corriger et préparer leurs rétroactions :

They usually have 2 or 3 weeks, and they have to submit it online, through Omnivox. Then we retrieve them, and we have 1 to 2 weeks to correct them, and come back with their marks and their comments. (M^{me} G)

La tutrice que nous avons rencontrée trouve la correction difficile, puisqu'elle doit la faire seule. Elle considère que les critères d'évaluation sont vagues et ne semble pas être au courant que les évaluations sont composées par les rédacteurs et concepteurs pédagogiques chez Formatix :

Well it's the same kind of correcting, but it's more difficult to correct, because there's not all this criteria. And it wasn't developed by Formatix, it was developed by iarthur. The assignments are developed by iarthur. So it's... there's not as much criteria, and it's much more open. So it's very difficult to correct. Yeah, it can be difficult to correct without specific criteria. (M^{me} G)

Afin d'illustrer le manque qu'elle perçoit concernant les évaluations iarthur, elle donne l'exemple d'une formation en ligne qu'elle a elle-même élaborée par le passé pour l'Institut Arthur⁸. Dans cette formation, elle précise qu'elle a inclus des critères d'évaluation plus précis et qu'elle a demandé aux étudiants de faire une présentation orale à distance. Cela lui a permis d'évaluer d'autres éléments que la seule validité de leurs réponses :

I ask them to present them online. Not all of them, but a lot of assignments. I put in a lot of criteria so that I have a way to mark them also. Because if not, you know, it's difficult. A lot of answers to questions, there's no right or wrong answer. Their research, they can research and find either side of the equation. And so they have to answer the question, and then fulfill all this criteria also. (M^{me} G)

Selon cette tutrice, les formations en ligne étaient autrefois plus exigeantes, car les évaluations sommatives étaient composées non seulement de travaux pratiques, mais aussi d'examens. Ceux-ci ont été retirés sous prétexte qu'ils étaient « moins pédagogiques », car l'apprenant pouvait choisir les réponses au hasard. Toutefois, rien n'a été proposé pour remplacer ces examens, ce qu'elle considère problématique, car ils occupaient une place importante dans l'évaluation sommative :

...they eliminated something (les examens) so huge, then these (les travaux pratiques) would have had to be modified also. (...) They said it's not... final exams are not as pedagogical as assignments, especially online because it was multiple-choice. So it's... you know, close your eyes and pick one kind of thing. (M^{me} G)

⁸ Les tuteurs sont parfois appelés à développer des formations à distance données entièrement par visioconférence, sans didacticiel.

Le tuteur ne reçoit pas d'indications supplémentaires quant aux évaluations sommatives et n'est pas censé y apporter de modifications. Il doit les faire passer telles quelles aux apprenants. Certaines ont des corrigés, mais pas toutes :

...we're not told anything, but we're just supposed to give them out. We're given, you know, the course outline and those assignments, and we just give them out. Some of them have the corrections. Some of them. But not all of them. (M^{me} G)

La tutrice que nous avons rencontrée était assez critique des évaluations sommatives. Selon elle, celles-ci sont souvent désuètes et manquent de rigueur. Au moment de notre entretien, elle a mentionné qu'elle devait rencontrer M^{me} E sous peu afin de discuter des problèmes perçus quant aux évaluations :

Whereas the others (evaluations) are not thorough. And I think they're also dated. You know. And I think next week I'm supposed to meet with (M^{me} E) and I don't know who else to discuss the problems with these... these types of problems. (M^{me} G)

M^{me} G considère que les formations sommatives ne sont pas adaptées au niveau de l'apprenant et n'ont pas l'importance qu'elles devraient avoir depuis que les examens ont été retirés. Selon elle, l'expertise qu'elle a acquise (qu'elle qualifie elle-même d'expertise d'*enseignement* en ligne) et le contact avec les apprenants lui permettraient de produire des évaluations qui correspondraient mieux aux besoins de ces derniers :

They basically don't have too many. They just have 1, 2, 3 questions and that's it. Or 5 questions, that's it. (...) Not to say mine are better, what I'm trying to say is that over years, I've evolved what I think is necessary and I know what is helpful for the students, what's helpful for me to correct and to really evaluate correctly also. Because without criteria, it's hard to evaluate. (M^{me} G)

Certaines des formations qu'elle donne ont été créées avant que le partenariat entre Formatix et iarthur n'existe. Elle considère toutefois que les formations ne sont plus d'actualité sur le plan des contenus et de la pédagogie. Il s'agit là d'un enjeu évident de l'utilisation de didacticiels de formation en ligne, soit les perpétuelles mises à jour qui doivent être opérées :

I think just in general they're dated, you know. So part of bringing them up to date would be more criteria, maybe different questions... You know, in and of themselves, they're not terrible, not that. I think it's just they'd have to evolve. (M^{me} G)

Elle précise cependant qu'elle ne connaît pas tous les programmes et qu'elle enseigne surtout en mode. Cet enjeu pourrait donc être propre à ce programme :

But not all of them. There could be some from the more recent programs. Because I'm mainly teaching fashion. So my... my information is from fashion. So the other more recent degrees, their assignments must be more recent. (M^{me} G)

Lorsque les tuteurs rencontrent des problèmes lors de l'évaluation des apprenants, ils vont vers M^{me} E, qui se réfère alors à la *Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages* (PIEA) de l'Institut Arthur :

Indirectement, parce que si j'ai un tuteur qui a de la difficulté pour x raisons à évaluer un étudiant, il va passer par moi puis il va dire « écoute, j'ai telle situation...comment je peux gérer ça » et je le fais avec ou je le réfère à quelqu'un. (...) Exactement, mais quand il y a des problèmes, on se réfère à la PIEA, qui est la *Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages*. Donc, c'est sûr qu'on a des règles. Si à partir du moment où, en regardant toutes les règles, ça ne s'applique pas au cas qu'on a là, on voit...c'est un cas exceptionnel et on gère avec le gros bon sens. (M^{me} E)

Selon M^{me} E, il est très important que les critères d'évaluation soient objectifs afin d'éliminer les disparités entre tuteurs lors des évaluations. Les critères d'évaluation sont donc revus régulièrement :

...c'est pas parce qu'on a 40 tuteurs en design d'intérieur qu'ils ont tous la même vision et qu'ils ont tous les mêmes façons de fonctionner, donc les critères doivent être très clairs parce que sinon c'est facilement interprétable. Et il faut refaire et revoir les critères d'évaluation constamment pour être certains que ce soit objectif et non subjectif. Dès que ça porte à interprétation, « oups, on revoit ». Surtout quand on parle d'art... (M^{me} E)

Une nouvelle dissonance entre la tutrice et les autres acteurs

Nous remarquons, une fois de plus, une certaine dissonance entre le discours de la tutrice et celui des acteurs impliqués dans le développement du didacticiel : M^{me} G considère que les évaluations qu'elle donne aux apprenants ne sont pas assez exigeantes ou rigoureuses, et ne mobilisent pas suffisamment leurs compétences. Cela transparaît surtout lorsqu'elle explique la façon dont elle met au point ses propres évaluations. Selon elle, les évaluations ont été rendues plus faciles sous le couvert d'une visée plus « pédagogique ».

Il est intéressant de noter que cette transition dans la nature des évaluations survient environ au même moment où la compagnie Formatix entre en partenariat avec de l'Institut Arthur. La coordinatrice d'iarthur nous avait également fait part de la volonté de l'Institut d'innover en s'associant avec Formatix. Seulement, il semblerait, selon M^{me} G, que l'innovation en matière d'évaluations ait simplement été d'enlever une évaluation sommative, soit l'examen, sans la remplacer.

Les dissonances entre le discours pédagogique de M^{me} G et celui des autres acteurs de la formation pourraient donc s'expliquer par la transformation de culture organisationnelle issue du rapprochement entre ces deux entreprises. Cela est également apparu dans le discours tenu par M^{me} E sur les forces de Formatix comme entreprise ayant une culture plus créative et une organisation moins rigide, ce qui lui permettrait d'innover plus facilement là où l'Institut Arthur serait retenu par une certaine lourdeur administrative.

5.5 Les règles du discours pédagogique dans les formations en ligne iarthur : une analyse d'ensemble

Suite à notre mobilisation du concept de dispositif pédagogique pour l'analyse de nos entretiens, nous avons été en mesure de présenter un résumé de comment celles-ci sont à l'œuvre dans les formations iarthur. De plus, l'utilisation du concept de discours pédagogique de Bernstein a permis de faire ressortir certaines dynamiques en jeu dans la construction du discours pédagogique des différents acteurs gravitant autour du campus virtuel iarthur.

Nous avons pu constater que les règles distributives en jeu sont les mêmes pour tous les acteurs, de la direction des études à la tutrice. Par ailleurs, nous avons observé que le référentiel de compétences jouait un rôle clé dans la transmission de ces règles à travers le processus, en tant qu'outil de contrôle ou de définition du pensable. Cet outil est approuvé par les agents de contrôle du champ de distribution dans lequel se situe iarthur, en l'occurrence les agents du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et

de la Recherche. Ce document sert ensuite de cadre pour tout ce qu'accompliront les acteurs impliqués dans le processus, garantissant le contrôle de ce qui sera *pensable*, et par extension *enseignable*, dans le cadre des formations. Puisque ces référentiels approuvés sont élaborés à partir d'analyses de marché, il est permis de penser que la logique du marché joue un rôle important dans les règles distributives du dispositif pédagogique québécois, à tout le moins en ce qui concerne iarthur.

Quant à la recontextualisation, dont nous proposons un résumé à la figure 4, elle s'opère chez iarthur sur plusieurs plans et par différents acteurs à différents stades du développement de la formation : la conceptrice effectue un premier travail de recontextualisation en concevant une première architecture avec un expert chef de programme; l'expert de contenu effectue ensuite une seconde recontextualisation à partir de cette architecture, en mettant au point le contenu « brut », soit le texte qui constituera la base du cours; enfin, le concepteur se réfère à ce texte pour créer un scénario qui informera le rédacteur, lequel clôturera le processus de recontextualisation en rédigeant le scénarimage.

Ce processus de recontextualisation itératif est constitué d'un système de va-et-vient linéaire où différents acteurs interviennent à différents stades du développement du didacticiel, y intégrant leurs propres discours instructeurs ou régulateurs. À cette complexité s'ajoute une série de documents que nous appelons « documents reproducteurs » dans la figure 4. Ces documents servent à reproduire les discours pédagogiques produits aux étapes précédentes et sont utilisés comme références par les acteurs qui interviennent par la suite.

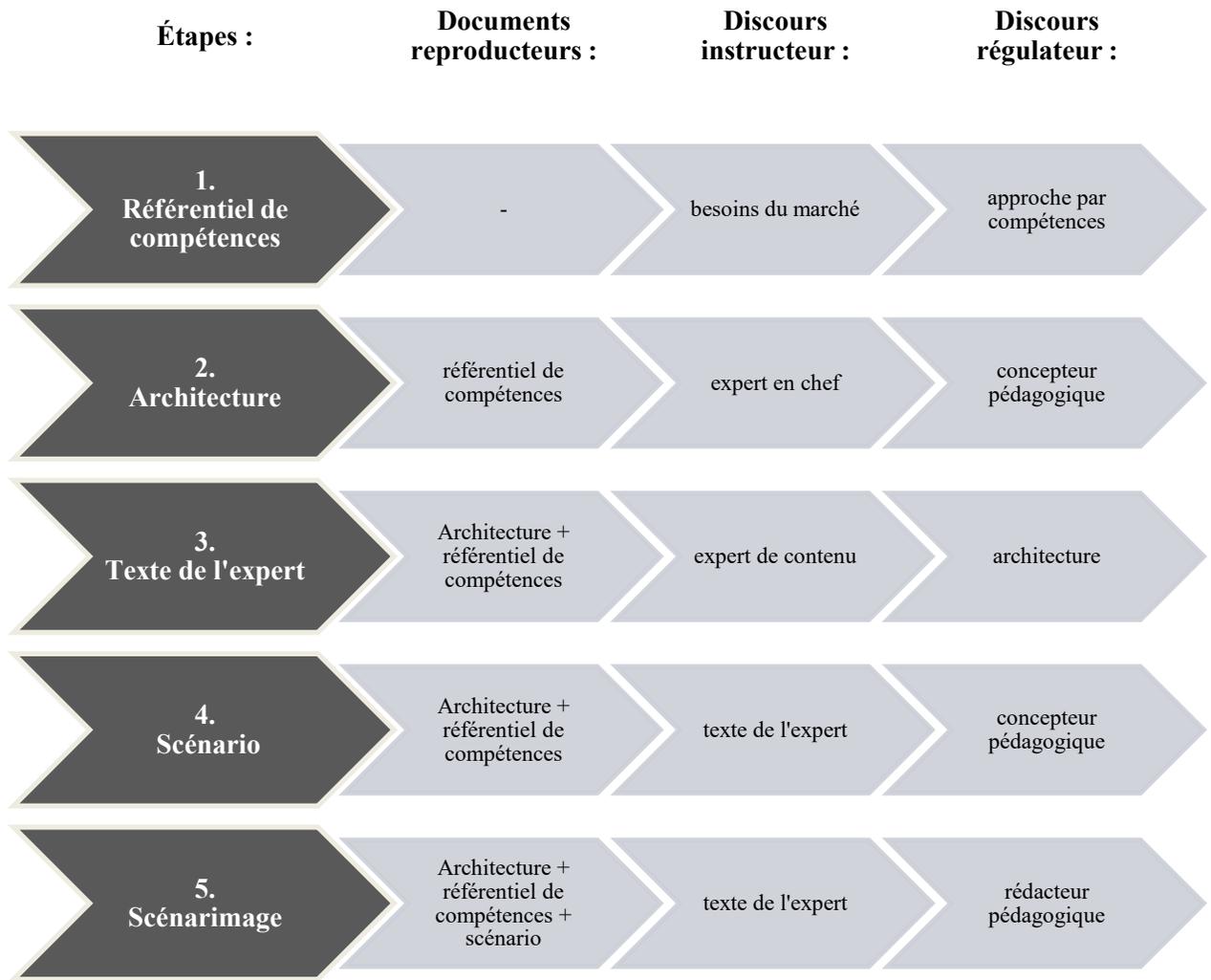


Figure 4 Résumé du processus de recontextualisation en étapes du didacticiel d'iarthur

Le référentiel de compétences étant le premier document reproducteur de cette chaîne de recontextualisations, c'est à travers celui-ci que sont portées les règles distributives de délimitation du *pensable* ou de l'*enseignable* durant le processus. La figure 5 illustre comment les règles distributives du dispositif pédagogique agissent sur les règles de recontextualisation. Les premières, régies par une logique de marché, délimitent les savoirs pouvant être sélectionnés par le discours instructeur lors de la recontextualisation.

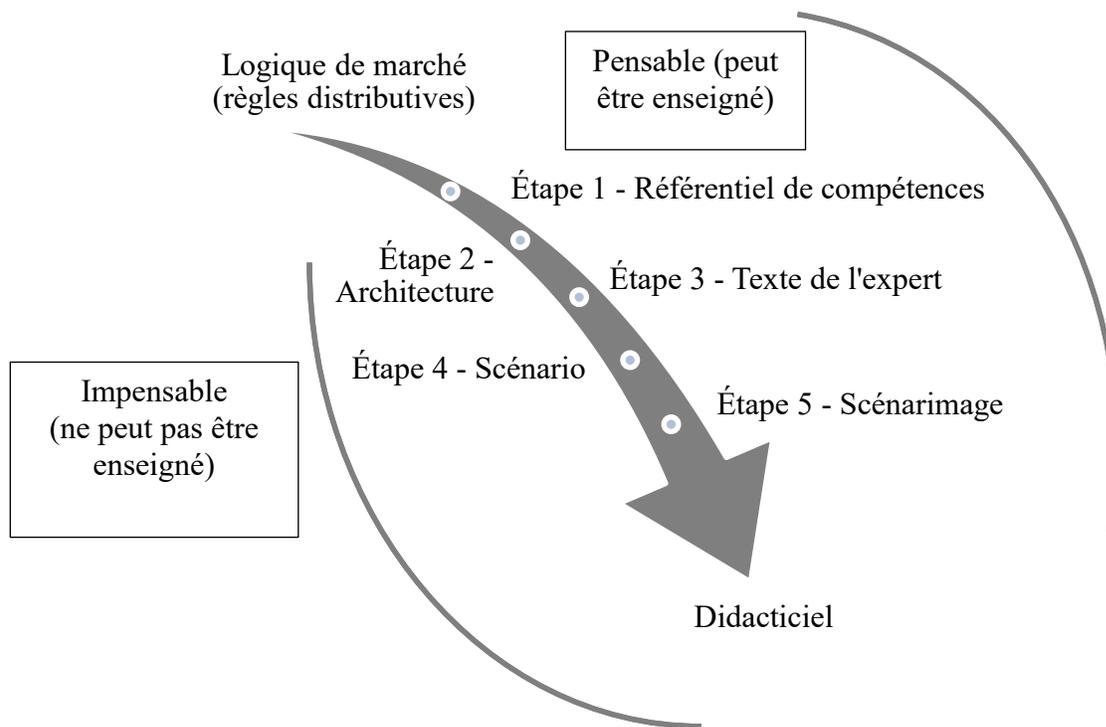


Figure 5 Action des règles distributives sur le processus de recontextualisation

Concernant les évaluations, nous avons constaté qu'elles se divisent en deux catégories : formatives et sommatives. Les évaluations formatives font partie du didacticiel et sont produites par le rédacteur pédagogique. Les évaluations sommatives, quant à elles, sont mises au point par le rédacteur et le concepteur, mais livrées aux apprenants et corrigées par le tuteur. La figure 6 illustre comment ces deux modes d'évaluation ont lieu dans des temporalités et des espaces distincts. En effet, les évaluations formatives ont lieu dans l'environnement virtuel asynchrone du didacticiel et marquent l'avancement dans le temps, plus fréquemment en se basant sur les apprentissages vus dans celui-ci. Les évaluations sommatives ont lieu dans l'espace de la classe virtuelle synchrone et marquent le milieu et la fin de la ligne du temps de la formation.

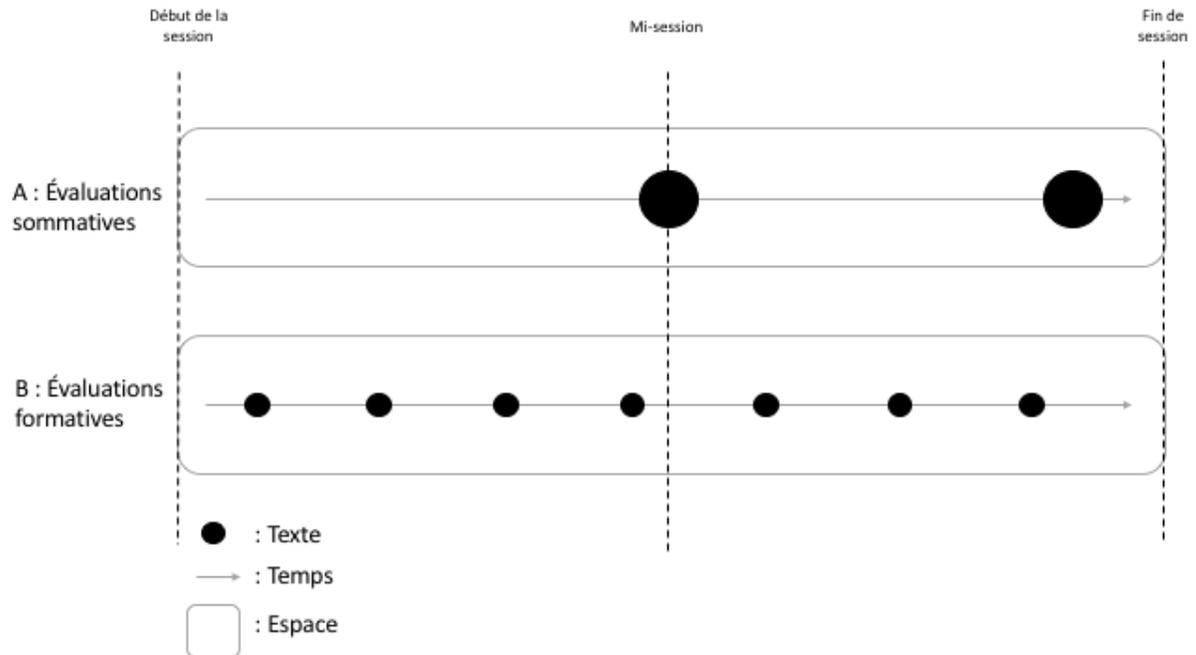


Figure 6 Temps, espace et texte dans les deux types d'évaluations

Bien que la tutrice que nous avons rencontrée ait affirmé utiliser les évaluations sommatives telles quelles, vu les dissonances de discours pédagogique entre celle-ci et les acteurs impliqués dans le développement du didacticiel et des évaluations, nous pensons qu'il y a lieu de se questionner sur le troisième élément des règles de l'évaluation, soit le texte. En effet, si le texte de l'évaluation sommative est le produit du processus de recontextualisation opéré par la tutrice, qui nous a indiqué mobiliser ses propres discours instructeur et régulateur dans l'espace de la classe virtuelle, tout porte à croire que ce texte n'est pas le même que celui porté par le didacticiel et présent dans les évaluations formatives. Ce doute se trouve renforcé par le flou apparent autour des critères des évaluations sommatives non seulement durant leur développement, mais également lors de leur mise en œuvre par les tuteurs.

Chapitre 6 : Discussion

Dans les pages qui suivent, nous allons discuter de certaines observations que nous avons faites lors de notre analyse. Le cadre théorique de Bernstein nous a amené à analyser le travail des différents acteurs impliqués dans le processus comme étant plusieurs contributeurs à la construction du discours pédagogique iarthur. Cette perspective a permis de relever certaines dynamiques de pouvoir en jeu, notamment en distinguant les discours régulateur et instructeur dans les règles de recontextualisation et en délimitant les différents rôles des acteurs au sein de ce processus. En mettant en évidence les règles distributives, nous avons constaté comment celles-ci se perpétuent par l'entremise de différents outils du travail technopédagogique, tels que le scénarimage. Ce travail a mis en lumière l'importance de ces différents documents d'encadrement du travail, porteurs de ces règles.

Rappelons que nous avons analysé ces données en les catégorisant sous trois thèmes principaux, tirés des trois règles du dispositif pédagogique de Bernstein, en l'occurrence la distribution, la recontextualisation et l'évaluation. Notre objectif principal était de mieux comprendre comment se construit le discours pédagogique dans le contexte de la formation en ligne, afin de mettre en lumière les forces et dynamiques en jeu dans ce champ de production d'un discours pédagogique particulier. Ces trois thèmes nous ont permis de relever certaines contradictions dans les propos recueillis auprès des participants rencontrés et d'en tirer certains constats qui mettent potentiellement à jour certains enjeux inhérents à l'enseignement en ligne. Plus spécifiquement, nous croyons que ces enjeux sont inhérents au processus d'élaboration de ce type de formation et à certains aprioris qui guident cette élaboration. En relevant ces enjeux, notre ambition n'est pas de discréditer la formation en ligne en général ni le processus de création des formations en ligne iarthur.

Les trois enjeux principaux que nous avons relevés sont la création d'espaces discursifs restreints, la diversité des profils des acteurs du processus et les problèmes

apparents avec la formule de formation hybride employée par iarthur. Nous sommes convaincus que ces mêmes problématiques pourraient se retrouver dans d'autres appareils de conception de formations en ligne. Nous cherchons donc plutôt à proposer des pistes de réflexion qui pourraient éventuellement servir de base à de futurs travaux sur les implications de la formation en ligne sur les fondements de l'éducation, ainsi que des pistes d'amélioration potentielles utiles à l'ensemble des acteurs du milieu de la formation en ligne, soucieux de produire une éducation de qualité. Dans les pages qui suivent, nous discutons de ces enjeux et nous présentons quelques autres pistes pour des recherches futures.

6.1 Un processus restreignant les espaces discursifs

À la suite de notre analyse, tout porte à croire que les règles distributives qui encadrent les formations en ligne iarthur laissent peu de place aux espaces discursifs potentiels. En d'autres termes, les savoirs enseignés dans ce contexte sont ce que Bernstein qualifierait de savoirs ordinaires (voir p. 19). En se penchant sur les règles contextuelles (voir p. 16) de ces formations, cela n'est pas surprenant, puisqu'il s'agit de formations professionnelles d'AEC à visée plus pratique. Il apparaît donc normal que les savoirs enseignés dans ce type de formation soient pleinement intégrés à leur contexte.

Cependant, nous émettons l'hypothèse que le processus de développement des didacticiels en lui-même favorise la restriction des espaces discursifs et la production de savoirs ordinaires. En effet, il semble que les différents documents produits tout au long de ce que nous nommerons la chaîne de production des formations iarthur soient utilisés tant pour faciliter et rendre plus efficace le travail des différents professionnels impliqués que pour le contrôler. Cette suite de documents (voir figure 4) commence avec le référentiel de compétences, défini à partir d'une étude de marché et approuvé par le ministère, et se termine par le scénarimage, qui détaille, écran par écran, l'ensemble du didacticiel, considéré comme logiciel-enseignant. Les trois documents de travail entre le référentiel de compétences et le scénarimage pourraient également avoir un effet réducteur sur l'espace discursif de chaque acteur, à chaque étape suivante du processus. Ainsi, l'architecture, créée à partir du référentiel de compétences, aurait un effet restreignant sur l'espace discursif de l'expert de contenu, puis le texte de l'expert et le scénario restreindraient à leur tour l'espace discursif du rédacteur pédagogique.

Cette hypothèse pourrait cependant ne s'appliquer qu'au logiciel-enseignant, puisque la tutrice que nous avons rencontrée a affirmé effectuer de nombreuses recherches préalables afin d'enrichir ses séances de cours en visioconférence. Afin d'approfondir cette question, il serait pertinent d'observer en détail les didacticiels et les séances de visioconférences animées par les tuteurs afin de comparer les types de savoirs qui y sont véhiculés et les espaces discursifs potentiels permis dans chaque espace d'apprentissage respectif.

Il pourrait également être pertinent d'effectuer une comparaison entre les observations faites dans cette étude et d'autres processus de développement de formations en ligne en éducation tertiaire, où les savoirs que Bernstein qualifie d'ésotériques et les espaces discursifs plus grands devraient normalement être enseignés et privilégiés, afin de favoriser l'avancement de la connaissance humaine (voir p. 20). Une étude plus approfondie des curriculums d'enseignement universitaire de programmes formant les futurs spécialistes de la formation en ligne pourrait aussi être intéressante, car elle pourrait révéler si ces programmes eux-mêmes laissent place à certains espaces discursifs, ce qui permettrait la remise en question, par les étudiants, des processus de développement de formation en ligne qui leur sont enseignés.

L'idée que le processus de création de formations en ligne ait un effet sur l'enseignement n'est pas nouvelle en soi, comme en témoignent Moore et Kearsley (2012) :

First, it has to be recognized that *no individual is a teacher in this system, but that indeed it is the system that teaches*. Even the content is not "owned" by a professor, but is a product of group consensus. Team members have to be willing to bury their egos and relinquish decision-making control to the team, to be willing to compromise, and to adhere to decisions taken by consensus. Adhering to procedures and policies established by the group is essential if the work is to flow smoothly (Moore et Kearsley, 2012, p. 104).

Dans ce passage, Moore et Kearsley résument bien la dépendance du travail techno-pédagogique à une logique de productivité. Autrement dit, pour que la formation en ligne en vaille la peine économiquement, il faut la créer en employant un système à plusieurs acteurs, axé sur la productivité. Ce que nous avons constaté dans le système d'iarthur est

que le contrôle du travail des acteurs est permis par l'entremise de documents clés qui interagissent entre eux selon une dynamique de restriction de l'espace discursif, en commençant par le référentiel de compétences. Il est donc possible que ce système de développement de formations en ligne favorise la production de savoirs ordinaires, ce qui en ferait un système inadéquat dans un contexte d'études supérieures, du moins selon Bernstein, puisque celles-ci sont censées être le lieu d'apprentissage des savoirs ésotériques, transcendants, permettant des espaces discursifs élargis.

Dans ce contexte de travail d'équipe facilité par un processus ou un système de production de l'enseignement, nous croyons qu'il est pertinent de s'interroger sur leurs fondements et sur les dynamiques de pouvoir qui leur sont propres, tout comme est régulièrement remis en question le travail de l'enseignant en sciences de l'éducation. Grâce à notre analyse des règles distributives du processus de développement des formations iarthur, nous avons pu émettre l'hypothèse que le système observé favorisait la production de savoirs ordinaires (*mundane knowledge*) en restreignant systématiquement les espaces discursifs potentiels de chaque acteur entre chaque étape du processus, par l'entremise de documents de travail standardisés.

À première vue, cela ne semble pas problématique dans un contexte de formation professionnelle, mais, dans un contexte éventuel d'adoption à plus grande échelle de la formation en ligne à travers les différents niveaux des systèmes d'éducation (primaire, secondaire et postsecondaire) et à travers la société, il est permis de croire que l'effet restreignant des processus de développement de ces formations en ligne sur les espaces discursifs potentiels pourrait avoir des conséquences sur l'avancement des connaissances et sur le développement de la science sur le plan sociétal à long terme. En effet, si, aujourd'hui, les universités jouent le rôle d'agents de contrôle principaux de l'accès au savoir dit ésotérique, l'adoption par ces dernières de processus ou de systèmes de production de l'enseignement en ligne restreignant l'espace discursif potentiel pourrait amoindrir leur capacité à remplir ce rôle.

Pour donner un exemple de ce que cela pourrait représenter concrètement, prenons un cours universitaire qui se voit transféré en ligne avec la création d'un didacticiel-enseignant, dans un processus similaire à celui d'iarthur. Dans cet exemple, les objectifs d'apprentissages du cours seraient déjà déterminés par le département universitaire. L'enseignant prendrait le rôle d'expert de contenu et fournirait un texte écrit au concepteur pédagogique, qui rédigerait un scénario en se basant à la fois sur les objectifs institutionnels et sur le texte de l'expert, donnant des indications sur les contenus à mettre de l'avant et sur la façon de les présenter. Ensuite, le rédacteur pédagogique, en se servant du scénario, du contenu de l'expert et des objectifs, développe le scénarimage, qui guidera le travail des intégrateurs.

On voit dans cet exemple que, à chaque étape du processus, un nouveau document est créé pour resserrer et guider le travail de l'acteur suivant en encadrant toujours plus ses choix de contenu. Ce processus est avantageux dans une perspective de productivité, mais le risque que nous percevons est qu'il rende les contenus plus *ordinaires* (nous utilisons ici le mot *ordinaire* dans le sens employé par Bernstein), puisque chaque document aurait pour effet de définir un peu plus le contenu en l'intégrant dans un contexte, réduisant l'espace discursif.

Dans le contexte de pandémie Covid-19 actuel, où les établissements d'enseignement ont dû passer à la formation à distance de façon massive, il y a lieu de se questionner sur l'effet des processus de développement des formations mis en place sur la nature des contenus enseignés.

6.2 Les profils des acteurs

Un élément qui nous a frappé lors de nos entretiens est la diversité des profils universitaires et professionnels des acteurs impliqués dans la création des formations iarthur (voir p. 42-52). Le tableau 1 ci-dessous résume ces profils :

Tableau 1. Résumé des profils des acteurs rencontrés

| Nom | Rôle | Profil universitaire | Expérience professionnelle (connue) | Année d'embauche (ancienneté) |
|-------------------|--|---|--|-------------------------------|
| M.A | Rédacteur pédagogique | Études françaises (Bac.) ; Traduction (Bac.) | Traduction, rédaction pédagogique (Formatix) | 2012 |
| M.B | Rédacteur pédagogique | Théâtre anglais et humanités (Bac.) ; Études anglaises (MA) | Enseignement anglais langue seconde | 2011 |
| M ^{me} C | Conceptrice pédagogique | Littérature et scénarisation (niveau atteint non spécifié) | Rédaction et révision, édition, communication et marketing | 2012 |
| M ^{me} D | Présidente de Formatix | Microbiologie (niveau atteint non spécifié) | Microbiologie, startups en technologie, chef d'entreprise en formation en ligne dans le milieu pharmaceutique | 2016 |
| M ^{me} E | Coordinatrice de la formation en ligne du réseau LCI | Études hispaniques (Bac.) ; traduction (certificat) | Enseignement du français langue seconde, enseignement de l'espagnol langue seconde, conciergerie dans un hôtel | 2008 |
| M. F | Directeur adjoint aux études de l'Institut Arthur | Histoire de l'art (Bac.) ; Sciences de l'éducation et formation en ligne (DESS) | Coordination au soutien pédagogique de l'Institut Arthur | 2010 |
| M ^{me} G | Tutrice | Études africaines (Bac.) | Formation en ligne et en présentiel de l'Institut Arthur | 2008 |

Les profils universitaires et les trajectoires professionnelles de ces différents acteurs sont très éclectiques. Le seul ayant une formation universitaire en sciences de l'éducation est M. F, directeur adjoint aux études de l'Institut Arthur. Nous remarquons également que les niveaux d'ancienneté sont assez rapprochés, excepté celui de la présidente de Formatix, qui a accédé à son poste plus récemment. Cela pourrait soulever certains

questionnements concernant la légitimité d'un didacticiel-enseignant développé par des professionnels qui n'ont aucune spécialisation en pédagogie ou en didactique.

Les propos tenus par les rédacteurs pédagogiques lors de nos entretiens touchaient plus directement la relation pédagogique et l'apprentissage des étudiants, tandis que ceux tenus par la conceptrice touchaient davantage la supervision, le contrôle des contenus et leur alignement avec le référentiel de compétences. Cependant, la conceptrice pédagogique décrit son rôle comme étant davantage « pédagogique » (voir p. 46). Cela soulève certains questionnements sur la définition de la pédagogie au sein de cette organisation et selon les acteurs, d'autant plus qu'aucun d'entre eux n'a de formation pédagogique universitaire. Il serait donc intéressant de se pencher sur la définition de la pédagogie chez ces différents acteurs.

Les conditions ainsi que les critères d'embauche et de promotion de ces différents professionnels de la technopédagogie représentent un autre élément d'intérêt. Une étude se penchant sur ces pratiques permettrait de mieux comprendre comment chacun accède aux différents rôles. Par exemple, il semblerait que le rôle de concepteur pédagogique s'avère être d'abord et avant tout un rôle de gestion et de contrôle du travail des rédacteurs pédagogiques. Une analyse plus fine des compétences liées à chaque poste de travail, comparées aux compétences réelles de chaque acteur, pourrait vérifier cette hypothèse. Il pourrait également être intéressant de comparer les descriptions d'emploi aux tâches réelles associées à chaque poste de travail.

Finalement, une recherche plus poussée pourrait recenser les profils académiques et professionnels des acteurs de la technopédagogie à travers le Québec, afin de dresser un portrait du milieu de l'élaboration de formations en ligne. En effet, vu les nombreuses lacunes dans les connaissances pédagogiques relevées lors de nos entretiens et les profils des acteurs qui conçoivent les formations iarthur, nous pensons qu'il pourrait être pertinent de se poser la question à savoir si toute formation professionnelle en ligne peut être mise au point et livrée par des acteurs interchangeables, ou s'il devrait y avoir un certain contrôle, par exemple ministériel (à l'image des brevets d'enseignement).

6.3 Le problème de la formation en ligne « hybride »

Le terme « formation hybride », parfois appelé également « bimodale », regroupe une multitude de pratiques pédagogiques innovantes, qui cherchent à combiner différents espaces physiques et temporels afin de diversifier les modes d'enseignement et d'apprentissage et de rendre la formation plus « flexible ». Selon Meyer et Sanchez (2016), ces combinaisons peuvent jouer sur la formation en présence et en ligne, mais aussi sur le type de contenu (théorique et pratique) et sur la temporalité de l'apprentissage (asynchrone et synchrone).

Dans le cas des formations en ligne iarthur, la formation est hybride en ce sens qu'elle combine un apprentissage asynchrone assuré par le didacticiel, que les étudiants peuvent suivre à leur rythme, et un apprentissage synchrone, sous forme de rencontres en visioconférence avec le tuteur toutes les deux semaines tout au long de la session.

Lors de nos entretiens, nous avons constaté une opposition claire au sujet des rôles du didacticiel et du tuteur entre le discours tenu par la tutrice (Mme G) rencontrée et celui tenu par la coordinatrice à la formation en ligne (Mme E). Pendant notre entretien avec cette dernière, elle a exprimé très clairement que le tuteur représente une « valeur ajoutée », mais que « ce n'est pas le tuteur le professeur » (p. 29). Or, elle désigne le didacticiel comme étant un « professeur à la maison » (p. 30). Selon Mme E, le tuteur « arrive et va mettre tout ça en pratique (...) Il va donner des exemples (...) ».

Mme E ajoute que les étudiants ont souvent de la difficulté à s'adapter à ce mode d'enseignement hybride :

Puis là, on leur dit (aux étudiants) : « le professeur n'est pas un professeur, c'est un tuteur, c'est un guide. Le professeur, c'est votre didacticiel, il n'a pas été lu et c'est comme ça que vous compromettez votre programme si vous ne lisez pas. » C'est ça, il faut « cogner sur le clou » comme on dit parce que c'est pas ancré, c'est pas donné à tout le monde de bien saisir. (p. 30)

La tutrice, Mme G, qui est également formatrice auprès des nouveaux tuteurs, tient un discours entièrement différent sur son rôle de tutrice, qu'elle perçoit comme étant

équivalent à celui de l'enseignant : « I know we're called tutors, but I don't see what's the difference. (p. 69) ». Concernant le didacticiel, elle le compare à un cahier d'école qui lui est imposé : « that (le didacticiel) is the book for the course » (p. 69). Elle mentionne également qu'elle sait que les étudiants ne lisent pas tous le didacticiel, puisqu'elle peut voir s'ils l'ont complété ou pas, et qu'elle se doute que ce ne sont pas tous les tuteurs qui le lisent non plus.

Tandis que Mme E résume le rôle du tuteur à la mise en pratique et l'illustration par des exemples de la théorie fournie dans le didacticiel, nous avons constaté que Mme G décrit son rôle auprès des étudiants comme étant très large et bien plus proche de celui d'un enseignant à part entière, surtout dans l'extrait suivant :

... you have to get the students to interact with the material, to try and understand it deeply, understand the relevance of it, the importance of it, and how to apply it, and how it applies to their careers, into their real life. (p. 69)

Mme G précise également qu'elle prépare des présentations *PowerPoint* pour ses séances en ligne à partir de recherches qu'elle effectue elle-même, en se servant du didacticiel surtout pour identifier les thèmes principaux à aborder lors de la session. Elle mentionne qu'elle doit effectuer ce travail de préparation, puisque les didacticiels ne sont souvent pas à jour (p. 67).

Ces constats soulèvent plusieurs questionnements relatifs à la formation en ligne hybride de ce type, soit combinant des séances en ligne synchrones avec un tuteur-guide et un didacticiel-enseignant asynchrone. Premièrement, le fait que les tuteurs semblent utiliser le didacticiel comme un cahier d'école va à l'encontre du discours officiel tenu par iarthur, voulant que le didacticiel soit l'enseignant et le tuteur un simple accompagnateur. De futurs travaux pourraient comparer différents cas de ce type de formation hybride offerte dans différents établissements afin de voir si ce constat se reproduit, ce qui pourrait remettre en question le réalisme d'un tel mode d'enseignement. Ces travaux pourraient au moins tenter de déterminer si ce type d'apprentissage est réellement possible.

Deuxièmement, selon Mme E, qui mentionne qu'elle doit souvent « cogner sur le clou » pour faire comprendre ce type d'enseignement aux étudiants, et Mme G, qui précise que les étudiants ne terminent souvent pas le didacticiel, il semblerait que les étudiants aient de la difficulté à s'adapter à ce mode d'enseignement. De plus, selon Mme G, les tuteurs aussi ont de la difficulté à s'y adapter, puisqu'il semblerait qu'ils ne terminent pas toujours le didacticiel. De futurs travaux se penchant sur l'utilisation des didacticiels par les étudiants et les tuteurs pourraient tenter de démontrer l'efficacité réelle d'un enseignement hybride combinant un didacticiel et un tuteur.

Troisièmement, du point de vue de la profession enseignante, il serait intéressant de se pencher sur les conditions d'emploi des tuteurs qui participent à ce type de formation, puisque Mme G décrit son rôle de tutrice comme étant identique à celui d'un enseignant, avec le défi ajouté de ne voir les étudiants qu'une fois toutes les deux semaines (p. 70) et la restriction additionnelle d'un corpus imposé (le didacticiel) (p. 69). Si les conditions d'emploi des tuteurs chez iarthur s'avèrent inférieures à celles des enseignants de l'Institut Arthur, cela pourrait, dans une perspective de formation en ligne à grande échelle, représenter une menace pour les conditions des enseignants ou créer une « seconde classe » d'enseignants.

Finalement, Mme G a mentionné à quelques reprises que les didacticiels deviennent rapidement désuets, ce qui l'obligeait à développer ses propres contenus de formation. Elle mentionne également qu'elle n'avait pas conscience de l'existence de Formatix et qu'elle avait toujours considéré les didacticiels comme étant statiques, à l'image de cahiers d'école. Dans une perspective d'amélioration de l'organisation du travail en technopédagogie, des études futures pourraient chercher à améliorer la communication entre ces différents acteurs, rendant potentiellement ce type de processus de développement de formations en ligne plus efficient sur le plan économique et augmentant la qualité de l'enseignement.

6.4 Pistes de recherche

L'entretien que nous avons mené avec la tutrice, M^{me} G, a soulevé certains questionnements sur le rôle du tuteur en formation en ligne. Celle-ci considère son rôle de tutrice comme étant équivalent à celui d'une enseignante : elle effectue des recherches, développe elle-même son matériel de formation et dit utiliser le didacticiel comme s'il s'agissait d'un cahier scolaire. De l'autre côté, les acteurs impliqués dans le processus de développement du didacticiel considèrent ce dernier comme étant le cœur de la formation, qui remplit les fonctions de l'enseignant dans un contexte de classe inversée. De futurs travaux pourraient donc se pencher plus en détail sur les rôles du tuteur et du didacticiel dans la formation en ligne.

Le fait que M^{me} G ne connaissait pas l'existence de Formatix avant notre entretien soulève également certaines questions en lien avec le statut des acteurs qui travaillent à la production de didacticiels. Mme G n'est pas employée par Formatix, mais directement par l'Institut Arthur. Cependant, elle a la responsabilité de guider les étudiants à travers le didacticiel développé par Formatix. Cela rejoint le questionnement soulevé plus haut en lien avec les pratiques de recrutement et les profils des acteurs qui œuvrent dans la création des didacticiels. S'ils étaient reconnus comme étant des agents de recontextualisation importants dans la création des didacticiels, ne seraient-ils pas connus de Mme G ?

Qui plus est, le fait qu'il semble y avoir une aussi grande dislocation entre le travail des tuteurs et celui des experts de contenu, concepteurs et rédacteurs pédagogiques semble également problématique sur le plan de l'intégration des différents éléments de la formation. Il serait alors intéressant de mener des études sur les divers modèles de création de formation en ligne afin de cibler ceux qui intègrent le mieux l'ensemble des éléments en jeu dans ce contexte éducatif spécifique.

Par ailleurs, nous avons noté le recours à ce que nous appellerons l'argument de l'innovation pour justifier certaines décisions prises et certaines postures adoptées. Par exemple, la décision de supprimer les examens semble avoir été justifiée par des motifs

pédagogiques, mais rien de concret n'a été entrepris, nous semble-t-il, pour combler le vide ainsi laissé dans le cursus aux yeux de M^{me} G. Cette dernière avance que cela aurait eu comme impact d'avoir trop baissé le niveau de difficulté. L'argument de l'innovation a aussi été employé pour expliquer comment le didacticiel, plutôt que la tutrice, faisait office d'enseignant, en lien avec l'innovation pédagogique que constituerait la classe inversée.

Nous avons aussi observé dans le langage des participants une nette séparation conceptuelle entre *pédagogie* et *contenu*. Ainsi, le rôle de l'expert de contenu est de fournir un contenu, et il revient ensuite à l'équipe de développement de le *rendre* pédagogique. L'expert ne revoit le contenu qu'il a fourni que lorsque ledit contenu a déjà été transformé en scénarimage par les concepteurs et rédacteurs. Comme nous n'avons pas été en mesure de mener un entretien avec un expert de contenu dans le cadre de notre recherche, il serait pertinent de creuser davantage la question du rôle de l'expert : quel est son apport à la légitimité de la formation et quelle reconnaissance reçoit-il ? En assumant en quelque sorte la fonction d'expert qui reviendrait normalement à l'enseignant, participe-t-il à la déprofessionnalisation enseignante ?

De plus, la séparation conceptuelle entre pédagogie et contenu est problématique sur le plan épistémologique, notamment si l'on considère, comme Bernstein, que tout discours destiné à être enseigné et appris est un discours pédagogique résultant d'une recontextualisation. L'expert de contenu agit certainement comme agent de recontextualisation de son propre champ d'expertise. Il pourrait être intéressant d'analyser les transformations opérées entre le contenu de l'expert et le scénarimage, puis de comparer ces transformations à celles opérées dans d'autres milieux de formation en ligne. Cela mène à se questionner sur le rôle de l'expert de contenu, mais également sur celui du technopédagogue qui recontextualise ce contenu déjà recontextualisé en y appliquant son propre discours régulateur, issu du champ de la technopédagogie.

Nous avons décrit plus haut les profils très variés des différents participants avec lesquels nous avons mené des entretiens. Nous avons noté qu'aucun d'eux ne détenait de

formation universitaire traditionnelle dans le champ de la technopédagogie, de l'andragogie ou d'un autre domaine connexe. Il pourrait alors être intéressant d'étudier les trajectoires des personnes qui se retrouvent dans le milieu de la formation en ligne et les choix qui les ont motivés à y entrer.

Enfin, les employés de Formatix emploient un langage qui évoque celui des affaires et du management. Par exemple, on parle des évaluations comme étant des « livrables » et des étudiants comme étant des « clients ». Nous n'avons pas retrouvé ce même langage chez les employés de l'Institut Arthur ou du campus virtuel iarthur, qui employaient des termes plus traditionnels dans les milieux scolaires. Une étude plus poussée sur la terminologie employée dans différents milieux technopédagogiques pourrait certainement aider à mieux comprendre les influences et l'interpénétration des champs de l'éducation et des affaires sur le plan culturel.

6.5 Les limites de la recherche

Ce projet de recherche a connu plusieurs limites, notamment l'accès au terrain de recherche et aux participants. Pour des raisons indépendantes de notre volonté, nous n'avons pu avoir accès à l'ensemble des documents désirés. De plus, nous n'avons pas été en mesure de terminer notre entretien avec la présidente de Formatix et nous n'avons pu mener d'entretien avec un expert de contenu. De ce fait, un plus grand nombre d'entretiens avec une plus grande diversité d'acteurs ainsi qu'une analyse documentaire auraient certainement permis une analyse plus entière de notre cas.

Le fait que l'auteur de la présente recherche a déjà été employé de Formatix pourrait aussi avoir eu un impact sur la manière dont se sont déroulés les entretiens avec d'anciens collègues, notamment quant à la subjectivité ou à la complétude de leurs témoignages, effets difficilement mesurables, mais qui aurait pu être considérablement restreints par la présence d'un intervieweur inconnu, plus neutre. Une autre limite est que nous n'avons pas pu, faute de temps et de moyens, produire des données comparatives en

conduisant une double étude de cas complète avec un collège équivalent traditionnel. Nous n'avons pas pu non plus comparer deux formations d'iarthur.

Mentionnons également que nous avons analysé les données exclusivement à travers la lentille de la théorie du dispositif pédagogique de Bernstein, une série de concepts formulés dans un contexte non québécois et non francophone. Ces concepts ont été développés en fonction de l'enseignement traditionnel et non spécifiquement pour l'analyse de la formation en ligne. Un cadre conceptuel plus diversifié aurait certainement permis des constats plus riches.

Nous nous sommes concentrés exclusivement sur les acteurs qui élaborent les formations en ligne. Nous n'avons donc pas pu agrémenter notre étude de plusieurs perspectives qui l'auraient certainement enrichie, telles que les étudiants, les clients de Formatix et les experts de contenu. De plus, nous n'avons recueilli que des pratiques déclarées de la part de ces acteurs. Il est donc probable que des biais de désirabilité sociale s'y retrouvent ; enfin, nous n'avons pas pu trianguler nos résultats, par exemple en les observant en train de travailler ou en étudiant les documents utilisés dans leur travail (scénarimage, etc.).

Chapitre 7 : Conclusion

Nous avons été en mesure d'adapter le dispositif pédagogique de Bernstein, un cadre conceptuel d'une grande ampleur et créé, à l'origine, pour l'analyse de l'éducation au niveau sociétal, à notre objet d'étude, soit un processus de développement de formations en ligne local. Ce cadre théorique nous a permis d'émettre plusieurs hypothèses sur la manière dont le discours pédagogique est construit en formation en ligne.

Nous avons mis en lumière un système de développement de formations en ligne encore peu documenté et surtout peu critiqué dans la littérature scientifique. Cette étude a permis de relever certains questionnements par rapport, entre autres, à la qualité de l'éducation produite dans un tel contexte, la condition des travailleurs qui y œuvrent, la légitimité d'un logiciel enseignant et l'éventuel impact de tels processus de développement sur la nature des savoirs enseignés. Dans le contexte actuel de migration de masse vers la formation en ligne en contexte de pandémie, nous pensons qu'il est indispensable de questionner la façon dont nous produisons ces formations.

Durant notre analyse, nous avons observé que la chaîne de production des formations en ligne de l'Institut Arthur, mobilisant un nombre de documents servant à faciliter le travail des professionnels de la formation en ligne, mais également à le contrôler, semblait réduire systématiquement l'espace discursif potentiel de chaque acteur impliqué. Ce type de document répond aux impératifs de productivité du champ de la formation en ligne en rendant la chaîne de production plus efficace. Sachant que la restriction de l'espace discursif ait un effet sur le type de savoir transmis, nous croyons qu'il y a lieu de s'intéresser davantage aux processus de développement de formation en ligne qui sont mis en place dans les universités. Ces processus axés sur la productivité ont-ils un impact sur la nature des savoirs enseignés ?

La description détaillée des profils des acteurs rencontrés a fait émerger plusieurs questionnements en lien aux professions du champ de la formation en ligne, notamment en ce qui concerne les descriptions des rôles. Par exemple, le rôle de concepteur pédagogique, dans le cas étudié, semble davantage concerné par la gestion et la supervision de ressources humaines que par la pédagogie. D'ailleurs, notre travail de recherche nous a mené à nous questionner sur la définition du mot pédagogie selon les milieux. Serions-nous en présence d'un champ en émergence qui développe sa propre terminologie et ses propres acteurs ?

Notre travail a également mis en lumière un contrôle aigu du travail des différents acteurs impliqués dans cette chaîne de production, notamment des experts de contenu, puisque leur travail est fortement remanié par les rédacteurs pédagogiques sous la supervision des concepteurs. Nous croyons que des travaux futurs pourraient s'intéresser davantage au rôle des experts de contenu dans différents contextes de développement de formations en ligne. Par exemple, dans le milieu universitaire, quel est le rôle joué par l'enseignant, est-il comparable à celui de l'expert de contenu ?

Nous avons soulevé certaines préoccupations en ce qui a trait au système de la classe inversée, ou enseignement hybride, dans le contexte de la formation en ligne. Le tuteur semble effectivement jouer le même rôle qu'un enseignant, mais avec des restrictions additionnelles, associées au contexte du numérique (ex : moins de temps avec les étudiants, didacticiels qui ne sont plus à jour). Dans le cas des formations iarthur, il semble que la classe inversée soit utilisée pour justifier le titre de tuteur plutôt qu'enseignant ; or, selon la tutrice que nous avons rencontrée et qui travaillait également comme enseignante pour l'Institut Arthur, le rôle de tuteur est équivalent à celui d'enseignant. Il serait donc pertinent de remettre en question cette distinction de rôles.

De plus, la tutrice nous a indiqué que les didacticiels étaient utilisés comme des cahiers d'école. Il semble donc y avoir une contradiction entre le discours officiel entourant l'enseignement hybride et la réalité du parcours étudiant. Ceci nous mène à remettre en

question la légitimité de ce mode d'enseignement comparé à une formation traditionnelle en présence ou en ligne par visioconférence simplement.

Finalement, nous avons été en mesure de synthétiser le cadre théorique du dispositif pédagogique de Bernstein et nous avons démontré qu'il pouvait être mobilisé en son entièreté pour l'analyse d'un cas local, tel que les formations en ligne iarthur. Cet exercice de mise à l'échelle pourrait servir à de travaux futurs qui chercheraient employer les concepts des règles de distribution, de recontextualisation et d'évaluation pour l'analyse d'un tel cas.

Références

- Bernstein, B. (1990). *Class, Codes and Control : The Structuring of Pedagogic Discourse* (vol.4). Londres : Routledge.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity : Theory, research, critique* (2^e éd.). Oxford : Rowman & Littlefield.
- Bernstein, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité: théorie, recherche, critique* (traduit par Ginette Ramognino Le Déroff et Philippe Vitale). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Bloom B. S. et Krathwohl, D., R., (1956) *The classification of educational goals, by a committee of college and university examiners*. New York : Longmans.
- Boutet, J. (2017). La pensée critique dans la sociolinguistique en France. *Langage et société*, n°160-161(2-3).
- Boutin, G. (2004). L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique. *Connexions*, n°81(1), 25-41. <https://doi.org/10.3917/cnx.081.0025>
- Calvet, L. (2017). *La sociolinguistique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Campenhoudt, L. et Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Chevallard, Y. (1991, 2e éd.). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, France : La pensée sauvage.
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (1963-1964). *Rapport Parent*, Saguenay, Les classiques des sciences sociales.
- Conseil supérieur de l'éducation (2015)., *La formation à distance dans les universités québécoises : un potentiel à optimiser*. Québec : Gouvernement du Québec., <http://cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0486.pdf>
- Corbo, C. (2002). *L'éducation pour tous: une anthologie du Rapport Parent*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Deleuze, G. (1973). À quoi reconnaît-on le structuralisme? Dans : F. Châtelet (Dir), *Histoire de la philosophie VIII*. Paris, France : Hachette.
- Encrevé, P. (1977). Présentation : linguistique et sociolinguistique. *Langue française*, 34, 3-16.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal : Chenelière.

- Frاندji, D. & Vitale, P. (2008). Basil Bernstein : vivre les frontières. Dans : D. Frاندji et P. Vitale (Dir), *Savoirs, pédagogie et société : Actualité de la sociologie de Basil Bernstein*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- FRQSC (2020). *Action concertée. Programme de recherche-action sur le numérique en éducation et en enseignement supérieur. Appel de propositions*. Gouvernement du Québec, QC. <http://www.frqsc.gouv.qc.ca/fr/web/fonds-societe-et-culture/bourses-et-subventions/consulter-les-programmes-remplir-une-demande/bourse?id=twcynv2r1567000535306#3>.
- Giraud, F. (2009). Daniel Frاندji, Philippe Vitale, *Actualité de Basil Bernstein. Savoir, pédagogie et société. Lectures* [En ligne], Les comptes rendus, mis en ligne le 11 novembre 2009, consulté le 24 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/lectures/817>
- Guilhaumou, J. (2004). Ferdinand de Saussure, Écrits de linguistique générale ; Pierre-André Huglo, Approche nominaliste de Saussure. *Mots. Les langages du politique*, 76. URL : <http://journals.openedition.org/mots/2693>
- Hancock, D. et Algozzine, B. (2006). *Doing Case Study Research : A Practical Guide for Beginning Researchers*. New York : Teachers College Press.
- Hémery, C. & Chevaillier, G. (2010). Chapitre 4 - Se situer par rapport au langage : les six fonctions du langage. Dans : , C. Hémery & G. Chevaillier (Dir), *Oser écrire: Parcours et méthodes à l'usage des professionnels du secteur social et médico-social* (pp. 47-55). Rennes, France: Presses de l'EHESP.
- Jakobson, R. (1960) Closing Statement: Linguistics and Poetics. *Style in Language*, 1960
- Jones, P. (2012). Bernstein's codes and the linguistics of deficit. *Language and Education*, 27(2), 161-179.
- Maroy, C., Mathou, C., Vaillancourt, S., et Voisin, A. (2013). La trajectoire de la gestion axée sur les résultats au Québec : Récits d'action publique, intérêts des acteurs et médiations institutionnelles dans la fabrication d'une politique éducative. *Rapport de l'axe 1 du projet de recherche New-AGE Québec*. Presses de l'Université de Montréal.
- Mathou, C., (2017). *Transformations et recontextualisations du discours pédagogique : une comparaison des politiques curriculaires en France et au Québec (2000-2015)* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/21213>
- MESI (2017)., *Stratégie du numérique au Québec*. Québec : Gouvernement du Québec., https://www.economie.gouv.qc.ca/fileadmin/contenu/documents_soutien/strategies/economie_numerique/sommaire-dynamique/?provenance=raccourci
- Moore, G., et Kearsley, G., (2012). *Distance Education: A Systems View of Online Learning*. Independence, Kentucky : Cengage Learning.

- Nguyen, D.-Q., et Blais, J.-G. (2007). Approche par objectifs ou approche par compétences ? Repères conceptuels et implications pour les activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation au cours de la formation clinique. *Pédagogique Médicale*, 8(4), 232-251.
- Nunez Moscoso, Javier (2013) « Et si l'on osait une épistémologie de la découverte ? La démarche abductive au service de l'analyse du travail enseignant ». *Penser l'éducation*
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Beverley Hills, CA : Sage.
- Tardif, M. (2012). *La pédagogie : Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Montréal : Chenelière.
- Thouin, M. (2017). L'épistémologie et la recherche en didactique : les visées des sciences et les modèles. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 8(1), 106-115.
- Université de Montréal (2017)., *Stratégie numérique au service de la mission universitaire*. https://transformation.umontreal.ca/wp-content/uploads/2018/09/2017-a0002-0640e-072_1_vraee_strategie_numerique_conseil_20170619.pdf
- Weber, M. (1995). *Économie et société, tome 1 - Les catégories de la sociologie*. Paris : Pocket.

Annexe A

Le guide d'entretien

1. Introduction du chercheur et de la recherche :

Dans le cadre de ce projet de recherche exploratoire, je m'intéresse aux partenariats public/privé dans la formation en ligne parce que la popularité grandissante du e-learning fait que de plus en plus d'institutions d'enseignement font appel à des entreprises externes pour le développement de leurs formations en ligne. Plus spécifiquement, je cherche à documenter comment le partenariat, le fait que deux entreprises collaborent et coopèrent ensemble autour d'un projet commun, peut se refléter dans les pratiques sur les plans du choix du contenu, de l'approche pédagogique et de l'évaluation.

2. Guide d'entretien :

| Thèmes | Contenus : ce qu'on cherche à savoir | Questions empiriques |
|--------------------------|---|--|
| 1. Présentation générale | Présentation de l'individu Trajectoire Identité professionnelle | Pour commencer, expliquez-moi brièvement votre parcours professionnel et votre formation avant de travailler chez [Formatix /Institut Arthur]. Depuis quand y travaillez-vous ? Pourriez-vous me décrire votre fonction au sein de [Formatix /Institut Arthur] ? Pourriez-vous situer votre rôle plus précisément au sein du processus de développement des formations en ligne d'iarthur et en relation aux autres acteurs de ce processus ? |
| 2. Règles distributives | L'acteur a-t-il des tâches reliées au choix du contenu ? Quelles sont les motivations/considérations qu'il prend en compte lorsqu'il effectue ces tâches ? Comment est-ce qu'il prend des décisions en matière de contenu ? Qui valide ces choix ? | Dans l'exercice de vos fonctions, est-ce que vous touchez d'une façon ou d'une autre au contenu des cours ? Quels sont les critères que vous utilisez en vue de choisir le contenu à garder ou à enlever, ou qui vous permettent d'évaluer la qualité d'un contenu ? Qu'est-ce qu'un bon contenu de formation selon vous ? Avez-vous des exemples ? |

| | | |
|----------------------------------|--|---|
| | | <p>Utilisez-vous certains documents de référence pour vous guider dans vos choix ? Si oui, pourrait-on en avoir une copie ?</p> <p>Pourriez-vous définir en quelques mots ce qui fait qu'un contenu est « bon » ou « mauvais » ?</p> <p>Est-ce que quelqu'un valide ou révisé les choix que vous effectuez quant au contenu ? Si oui, quel poste occupe cet acteur ?</p> |
| 3. Règles de recontextualisation | <p>L'acteur a-t-il des tâches reliées à la transformation et à l'adaptation du contenu ?</p> <p>Quelles sont les motivations/ considérations qu'il prend en compte lorsqu'il effectue ces tâches ?</p> <p>Comment est-ce qu'il prend des décisions en matière de transformation et d'adaptation du contenu ?</p> <p>Qui valide ces choix ?</p> | <p>Dans l'exercice de vos fonctions, êtes-vous appelé à transformer ou à adapter le contenu des formations ?</p> <p>Comment procédez-vous pour transformer ou adapter un contenu ? Quelles sont les raisons/motivations qui guident ces choix ?</p> <p>Quelles sont les considérations pédagogiques que vous prenez en compte lors du traitement de contenus ?</p> <p>Comment décririez-vous le travail de transformation que vous effectuez ?</p> <p>Utilisez-vous certains documents ou références lors de ce travail ?</p> <p>Quelle est la différence, selon vous, entre un contenu adapté, prêt à être livré à l'apprenant, et un contenu « brut » ?</p> <p>Est-ce que quelqu'un valide ou révisé ce travail d'adaptation ? Si oui, quel poste occupe cet acteur ?</p> |
| 4. Les règles d'évaluation | <p>L'acteur a-t-il des tâches reliées aux évaluations ?</p> <p>Quelles sont les motivations/ considérations qu'il prend en compte lorsqu'il effectue ces tâches ?</p> | <p>Dans l'exercice de vos fonctions, avez-vous des tâches reliées aux évaluations ? Si oui, quelles sont-elles ?</p> <p>Comment procédez-vous lorsque vous travaillez sur les évaluations ?</p> |

| | | |
|-----------------------|--|--|
| | <p>Comment est-ce qu'il prend des décisions en matière d'évaluation ?</p> <p>Quel est le but de l'évaluation en formation en ligne ?</p> <p>Qui valide ces choix ?</p> | <p>Quels sont les critères que vous prenez en compte lors du développement d'évaluations ?</p> <p>Comment décidez-vous du niveau de difficulté, du contenu et de la forme d'une évaluation ?</p> <p>Qui décide des critères d'évaluation ? Si c'est vous, comment le faites-vous ?</p> <p>Quel est pour vous le rôle de l'évaluation dans une formation en ligne ?</p> <p>Quelles sont les considérations pédagogiques que vous prenez en compte lors du développement d'évaluations ?</p> <p>Utilisez-vous certains documents ou références lors de ce travail ?</p> <p>Quelle est la différence, selon vous, entre une bonne et une mauvaise évaluation ?</p> <p>Est-ce que quelqu'un valide ce travail ? Si oui, quel poste occupe cette personne ?</p> |
| <p>5. Partenariat</p> | <p>Comment l'acteur perçoit-il la relation de partenariat ?</p> <p>Considère-t-il qu'elle a un impact sur son travail ou sur le déroulement de ses tâches ?</p> | <p>Pourriez-vous me décrire la relation de partenariat entre Formatix et l'Institut Arthur en quelques mots ?</p> <p>Est-ce une relation de contractant à sous-contractant ?</p> <p>Est-ce une relation de collaboration ?</p> <p>Pourriez-vous décrire brièvement les rôles de chaque organisation dans le partenariat ?</p> <p>Avez-vous plusieurs échanges avec les acteurs de l'autre organisation dans le cadre de vos fonctions ?</p> <p>Pensez-vous que le fait de travailler en collaboration avec une autre organisation a un impact sur vos pratiques, votre travail en général ou sur le résultat final ?</p> |

| | | |
|-------------------|-----------|---|
| | | <p>Selon vous, est-ce que le travail et les tâches sont divisés entre les deux organisations, ou est-ce que c'est un travail conjoint ?</p> <p>Considérez-vous que vous répondez à [Formatix /Institut Arthur] plus qu'à [Formatix /Institut Arthur], ou votre loyauté est-elle également répartie entre les deux organisations ?</p> |
| Fin de l'entrevue | Ouverture | Souhaiteriez-vous ajouter quelque chose ou revenir sur un point de l'entrevue ? |